

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE RÉFLEXIVE DE PROJETS DE CRÉATION VIDÉO COMME OUTILS
DE DÉVELOPPEMENT DE SAVOIR-FAIRE CHEZ DES ADOLESCENTS EN
CONTEXTE EXTRASCOLAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR

DAVID GUILLEMETTE

MARS 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier sincèrement madame Moniques Richard pour son soutien exceptionnel, ses précieux conseils ainsi que pour l'intelligence et la justesse de ses commentaires toujours très éclairants. Ce travail de recherche ne serait pas ce qu'il est sans son aide. Merci également à Antoine, Camille et Damien pour leur participation aux entrevues de recherche, Yves Amyot pour avoir amorcé certains questionnements fondamentaux lorsque ce projet de mémoire était encore embryonnaire, ma conjointe Mélissa Vincelli qui, par son soutien et ses encouragements au quotidien, m'a grandement aidé tout au long de ce travail, Annie Pellerin, Jonathan Martinet et ma mère Bernadette Lebeuf pour avoir contribué à corriger de nombreuses coquilles, puis aux professeurs, amis, artistes et tous ceux qui, au fil des années, m'ont transmis leur passion pour les arts et son enseignement.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	6
1.1 Introspective I : ma découverte de la vidéo	7
1.2 Introspective II : mon expérience d'enseignement de la vidéo.....	9
1.3 Le projet Vision jeunesse de la Maison des jeunes MAGI	10
1.4 Les centres jeunesse	12
1.5 Problématique de recherche.....	14
1.6 Objectifs et questions de recherche.....	15
CHAPITRE II	
RECENSION DES ÉCRITS	17
2.1 L'adolescence et l'image de soi	18
2.2 Faire du sens à l'adolescence	20
2.3 L'adolescence et le cyberspace	21
2.3.1 L'avènement du réseau internet au Québec	21
2.3.2 Cyberspace, jeunesse cyborg et pratiques culturelles.....	23
2.3.3 Le cyberspace et le symbolique.....	24
2.4 La vidéo et les jeunes.....	26
2.4.1 La vidéo sur internet.....	26

2.4.2 La création vidéo	28
2.4.3 Le multimédia et la vidéo à l'école	30
2.4.4 La vidéo au parascolaire	32
2.4.5 Les bienfaits de la création vidéo	34
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE, FORMULATION DE PROPOSITIONS ET DESCRIPTION DES ATELIERS	39
3.1 Approche méthodologique	40
3.2 Formulation de propositions sur les stratégies pédagogiques	42
3.3 La sélection des participants et les procédures d'entrevues	46
3.4 Chroniques de trois projets vidéo	48
3.4.1 Projet Vision jeunesse : Antoine	49
3.4.2 Projet Vision jeunesse : Camille	54
3.4.3 Centre jeunesse : Damien	58
3.5 Conclusion	63
CHAPITRE IV	
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES CONSTATS	64
4.1 Premier axe d'analyse : retour réflexif sur les ateliers	65
4.1.1 Les bienfaits en dehors de la production vidéo	65
4.1.2 Savoir-faire techniques développés	67
4.1.3 Influence sur la perspective d'avenir	68
4.1.4 L'importance de l'équipement vidéo	71
4.1.5 Présentation publique des films	72
4.1.6 L'engagement des formateurs	74
4.1.7 Points faibles des ateliers	75
4.2 Deuxième axe : scénarisation et narrativité adolescentes	77

4.3 Troisième axe : avis sur les stratégies pédagogiques	80
4.3.1 Inclure le corps adolescent dans le cadre de la production vidéographique.....	80
4.3.2 Proposer le carnet de production sous forme de blogue.....	82
4.3.3 Orienter la tempête d'idées	83
4.3.4 Entretenir le partenariat avec les écoles et les organismes communautaires	85
4.3.5 Étendre la durée du projet sur plusieurs semaines	86
4.3.6 Optimiser la qualité finale de la production	87
4.3.7 Maximiser la diffusion des films.....	90
4.4 Interprétation de certains constats.....	92
4.4.1 Le carnet de production sous forme de blogue.....	92
4.4.2 L'ingérence du formateur dans la production	93
4.4.3 L'engagement dans l'enseignement	96
4.5 Conclusion	98
CONCLUSION.....	99
APPENDICE A QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE.....	105
APPENDICE B VERBATIM D'ANTOINE.....	107
APPENDICE C VERBATIM DE CAMILLE.....	115
APPENDICE D VERBATIM DE DAMIEN	121
RÉFÉRENCES	127
BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE	130

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
4.4 Stratégies pédagogiques visant à améliorer l'enseignement de la vidéo en milieu extrascolaire.....	96

RÉSUMÉ

Cette recherche qualitative porte sur l'analyse réflexive de projets de création vidéo comme outils de développement de savoir-faire chez des adolescents en contexte extrascolaire. Elle présente le développement de sept stratégies pédagogiques visant la structuration et l'amélioration d'ateliers de création vidéo.

Compte tenu de la nature réflexive de cette recherche, j'ai rencontré, dans le cadre d'entrevues individuelles semi-dirigées, trois anciens participants d'ateliers vidéo que j'ai connus alors que je travaillais comme artiste-enseignant. Ces entrevues ont d'abord une fonction rétrospective puisqu'elles permettent aux jeunes de décrire leur expérience personnelle avec la vidéo tout en y exposant ce qui, selon eux, constitue les forces et les lacunes des ateliers. Puis, elles mettent en lumière la corrélation qui existe entre les choix scénaristiques des films qu'ils ont réalisés lors de ces ateliers et les thèmes relatifs à l'adolescence, tels que la construction de sens et la définition de l'image de soi, issus de la recension des écrits. Finalement, elles permettent de nuancer puis de consolider, par le biais d'une interprétation des constats, les sept propositions sur les stratégies pédagogiques que j'ai énoncées à partir de la recension des écrits mais, surtout, de mon expérience comme formateur en création vidéo.

J'ai choisi l'analyse réflexive de Paillé comme approche méthodologique, étant donné qu'elle est particulièrement adaptée pour les professionnels qui souhaitent prendre un recul pour examiner leur enseignement. L'approche phénoménologique de Boutin et l'analyse inductive modérée de Savoie-Zajc viennent compléter cette approche et offrent une structure de travail souple qui a permis l'analyse réflexive de ma pratique.

Au terme de cette recherche, j'ai grandement amélioré mes connaissances sur certains thèmes clés rattachés à mon domaine professionnel, tels que l'adolescence, l'enseignement et la vidéo. Aussi, le recul effectué sur ma pratique a mis en lumière mes forces et mes lacunes comme pédagogue, ce qui me permet d'entreprendre, avec beaucoup plus de confiance, l'échafaudage de futurs ateliers de création vidéographique.

CRÉATION VIDÉO – ENSEIGNEMENT – ADOLESCENCE – SAVOIR-FAIRE –
EXTRASCOLAIRE – ANALYSE RÉFLEXIVE – ENTREVUES

INTRODUCTION

Offrir un enseignement théorique et pratique en dehors des murs de l'école vient, selon moi, avec certaines responsabilités éthiques et morales envers les apprenants, bien sûr, mais aussi envers soi-même comme pédagogue. En ce sens, je crois qu'il doit y avoir, tant chez l'enseignant que chez le formateur en milieu extrascolaire¹, le désir d'améliorer et d'affiner ses outils et approches pédagogiques afin d'optimiser la transmission du savoir enseigné. Ces améliorations profiteront directement à l'enseignant et aux apprenants, mais aussi, plus subtilement, à l'ensemble de la collectivité. Cependant, si le formateur soucieux de s'améliorer n'est pas épaulé par un environnement de travail professionnalisant tel que celui des institutions scolaires, il doit alors trouver ce qui va lui permettre d'avancer et de s'épanouir comme pédagogue.

Pour moi, cette étape se traduit par mon cheminement des dernières années à la maîtrise, et ce mémoire en fait la synthèse. Aboutissement d'un long processus réflexif sur mes années de travail comme artiste-enseignant, il porte plus spécifiquement sur l'analyse d'ateliers de création vidéo que j'ai offerts à des adolescents en contexte extrascolaire il y a quelques années. C'est pour moi l'occasion de m'arrêter et de regarder mes accomplissements, ainsi que mes lacunes, afin d'améliorer ma pratique.

¹ Deux termes sont souvent utilisés pour désigner des activités qui ont lieu en marge du cadre scolaire : parascolaire et extrascolaire. L'étymologie du préfixe « para » signifie en grec « à côté de » (*Le Petit Robert 2014*, p.1797) tandis que « extra » signifie en latin « en dehors de » (p. 990). Le parascolaire désigne donc les activités que l'on peut faire avec l'école, grâce à elle mais hors d'elle tandis que l'extrascolaire désigne les activités faites indépendamment d'un cadre scolaire.

Mes études à la maîtrise sont l'occasion de me situer par rapport au domaine de l'éducation et me permettent d'être au fait d'une multitude de travaux de recherche et de l'existence de différentes écoles de pensée qui sont liées, plus spécifiquement, à l'enseignement de la vidéo. Cette recherche me donne l'opportunité, par la lecture de nombreux ouvrages et d'heureuses rencontres, de connaître nombre d'artistes-pédagogues, de philosophes et de chercheurs dévoués à l'avancement des sciences de l'éducation, de la technologie et du développement humain et social. Ces rendez-vous marquants font partie du cheminement qui améliore ma compréhension des enjeux en éducation et me font prendre conscience du travail effectué en ce sens. M'initier à ces travaux influence inévitablement – et pour le mieux – ce travail de recherche et mon approche professionnelle comme artiste-enseignant.

Ces moments riches en réflexions pédagogiques m'amènent aussi à m'intéresser à la période de l'adolescence puisque la majorité des participants à qui j'enseigne sont rendus à cette étape de leur vie. Cette étape est une phase d'expérimentation où les repères identitaires et sociaux sont parfois fragilisés par des questions fondamentales, la quête de sens, la définition de l'image de soi, des remises en question existentielles ainsi que l'émancipation familiale (Vallerand, 2006; Labrie, 2009; Richer, 2012; Meirieu, 2014). La complexité de cette phase du développement humain, à laquelle s'ajoute l'impact d'un modèle de croissance capitaliste, médiatique et technologique, impose la nécessité de prendre le temps de réfléchir aux manières de l'aborder. Bien sûr, ratisser ces termes larges dépasse amplement ce qu'il est possible de couvrir en une seule recherche.

Dans ce contexte, j'utilise l'angle de la création vidéographique comme outil pédagogique pour traiter ces thèmes universels. C'est aussi l'occasion d'ajouter ma voix à celles d'autres chercheurs-pédagogues (Goodman, 2003; Laparé, 2007; McMillan, 2007; Lovett, 2008; Ranker, 2008; Labrie, 2009; Harlan, 2012) qui, par le passé, ont valorisé cette pratique artistique comme forme légitime d'apprentissage

éducatif, de développement de compétences diverses et de définition de l'image de soi.

À terme, l'objectif de ce mémoire est de me permettre d'améliorer mon approche pédagogique en tant que formateur en vidéo auprès d'une clientèle adolescente en contexte extrascolaire. C'est pourquoi, dans le cadre de cette recherche qualitative-phénoménologique (Boutin, 2011), j'utilise principalement « l'analyse réflexive de ma pratique professionnelle », telle que présentée dans les devis méthodologiques de Paillé (2008), pour structurer ma démarche analytique en quatre chapitres. L'auteur décrit ce devis méthodologie ainsi :

« Investi d'objectifs de clarté, de lucidité, de sagacité, [ce devis méthodologique] invite à l'analyse systématique et critique d'une portion d'expérience professionnelle prise à la fois comme objet d'étude et comme déclencheur d'une autoanalyse qui aura souvent des répercussions jusque dans la vie intime de la personne enseignante. » (p.143)

Le premier chapitre décortique la problématique de recherche et la contextualise. C'est l'occasion de la situer par rapport à mon parcours comme élève au secondaire à la découverte de la vidéo, puis, par le biais d'une courte introspection, comme artiste-enseignant. Je décris ensuite, de manière générale, le déroulement de deux projets de création vidéographique en milieu extrascolaire auxquels j'ai pris part à titre de formateur. Les objectifs, les buts et les questions initiatrices, qui servent d'élan pour la suite du travail de recherche, y sont finalement abordés.

Le second chapitre est une suite de réflexions sur l'adolescence basée sur ma recension des écrits. J'explore la place qu'occupe la définition de l'image de soi durant cette période, la recherche de sens et l'élaboration d'un univers symbolique de plus en plus influencé par le cyberspace et la vidéo comme bien de consommation et comme forme d'art chez les jeunes. Je réfléchis ensuite à la place de la création vidéo dans un contexte scolaire et extrascolaire, ainsi qu'aux bienfaits qui peuvent y être rattachés.

Le troisième chapitre aborde l'aspect méthodologique. Il débute par la description de l'approche méthodologique employée pour la cueillette des données et leur analyse. Des propositions sur des stratégies pédagogiques visant la mise sur pied d'ateliers de création vidéo sont formulées en me basant sur mon expérience professionnelle et la recension des écrits. J'explique ensuite la procédure qui a mené à la sélection de trois anciens participants d'ateliers vidéo, pour lesquels j'ai agi à titre de formateur, dans le but de mener des entrevues semi-dirigées avec chacun d'entre eux. Par après, un retour descriptif de leurs formations vidéo y est présenté sous forme de chroniques. Ces dernières sont constituées de réponses fournies lors des entrevues ainsi que de mes souvenirs personnels, ce qui permet de brosser un tableau complet de chacun des ateliers.

Le quatrième et dernier chapitre porte sur l'analyse des données provenant des entrevues effectuées auprès des participants ainsi que sur l'interprétation des constats. Pour ce faire, ce chapitre est d'abord divisé en trois axes d'analyse répondant à un objectif chacun. Le premier axe permet de connaître le point de vue subjectif des participants sur leur expérience, afin d'exposer les forces et les lacunes des ateliers vidéo. Le second axe tend à vérifier s'il y a des concordances entre les thèmes liés aux problématiques adolescentes, comme la recherche de sens fondamental ou la définition de l'image de soi, et les choix scénaristiques des films réalisés. Le troisième axe d'analyse a pour but de valider auprès des participants s'il aurait été souhaitable d'employer les stratégies pédagogiques énoncées au chapitre III lors de leur participation aux ateliers. Finalement, certains constats qui ne peuvent être clairement cernés suite à l'analyse, compte tenu des limites de cette recherche, et qui méritent d'être approfondis étant donné leur pertinence, font l'objet d'une élaboration par interprétation. Il est ainsi question de l'intégration d'un carnet de production sous forme de blogue lors des ateliers, des risques liés à l'ingérence du formateur qui désire optimiser la qualité des films produits et de l'introduction d'un principe directeur : le plaisir de s'engager dans l'enseignement.

Ces informations me permettront d'améliorer substantiellement la structure de mes ateliers. Prendre conscience de certaines lacunes reconnues par les anciens participants et recentrer ses forces autour de concepts nouveaux me permettront de m'élancer vers de nouvelles avenues pédagogiques qui, je l'espère, auront des retombées positives auprès des futurs participants. Je souhaite aussi que ce travail s'ajoute à la recherche sur la pratique vidéo comme forme d'art éducative menant au développement et la valorisation de savoir-faire techniques et sociaux auprès d'adolescents.

Legendre définit le savoir-faire comme étant une « habileté à résoudre des problèmes pratiques » (2005, p.1203) intégrée par l'expérience acquise dans l'exercice d'une action professionnelle. Reboul (1980, cité dans Legendre, 2005), dit :

Savoir-faire n'est pas savoir singer ; c'est pouvoir adapter sa conduite à la situation, faire face à des difficultés imprévues ; c'est aussi pouvoir ménager ses propres ressources pour en tirer le meilleur parti, sans effort inutile ; c'est enfin pouvoir improviser là où les autres ne font que répéter (p. 1203).

J'utilise donc le terme « savoir-faire » afin de désigner les habiletés manuelles, sociales ou intellectuelles acquises et développées par l'expérience ou l'apprentissage. Cela permet aussi de le distinguer du terme « compétence », souvent utilisé dans les programmes scolaires.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Au moment d'écrire ces lignes, en 2014, il est pratiquement impossible de trouver un téléphone mobile sans caméra vidéo intégrée. Accessible du bout des doigts, cet outil permet à son utilisateur de capturer et d'archiver des moments spectaculaires ou anodins, de communiquer en direct avec un membre de sa famille, de partager dans son réseau des situations vécues, etc. Cette caméra vidéo mobile – dérivé miniaturisé et multifonctionnel de la caméra vidéo traditionnelle² – est passée d'un outil de captation d'images, souvent utilisé à des fins artistiques depuis le début des années 1960 (Elwes, 2005; Meigh-Andrews, 2006; Laparé, 2007), à un outil principalement pratique, communicationnel.

Lors de l'amélioration subséquente de la technologie vidéo au milieu des années 2000 (et principalement avec l'avènement de la haute définition accessible vers 2010), un changement majeur s'est opéré dans le domaine des arts vidéographiques. La vidéo (en tant que forme d'art), qui a développé pendant des décennies son propre langage visuel et narratif s'apparentant « à une déconstruction du langage cinématographique » (Laparé, 2007) et télévisuelle, pouvait désormais

² La caméra vidéo comme objet autonome ayant comme principales fonctions de capter et d'archiver des images dont la qualité et le format varient selon ses différentes caractéristiques techniques.

embrasser l'esthétique du cinéma. Tirant profit des codes de composition visuelle, d'écriture et de production de ce dernier, la technologie vidéo a rapidement remplacé la pellicule dans les salles de projection et sur les plateaux de tournage. Sa facilité d'utilisation, son efficacité et son coût matériel moindre ont su charmer autant les producteurs de films à gros budgets que les plus petites équipes de production indépendantes. La vidéo a, tout à coup, commencé à « faire son cinéma ».

L'intégration de la caméra vidéo dans divers appareils numériques du quotidien a permis aux plus jeunes de manipuler cet outil de création. Du nombre, certains explorent les codes cinématographiques qu'ils connaissent sans le savoir, acquis simplement par le contact répété au quotidien avec la télévision, les salles de cinéma et les plateformes de diffusion numérique (Lucas, 2005; Tillman, 2006). Ces codes, tout comme ceux de la culture cybernétique, font partie des connaissances intrinsèques d'une majorité de jeunes d'aujourd'hui. De plus en plus d'études (McMillan, 2007; Steeves, 2012, 2014; Archat-Tatah, 2013) dénoncent toutefois le manque d'enseignement appliqué de ces codes dans les écoles. Ces travaux de recherche démontrent à quel point la rapidité d'évolution technologique va au-delà de la capacité d'adaptation des institutions. Malgré cela, certains établissements tentent l'aventure dans ces territoires pédagogiques expérimentaux. C'est, par ailleurs, principalement grâce à un projet pilote d'initiation au cinéma à l'école secondaire que j'ai développé un intérêt pour ce médium artistique.

1.1 Introspective I : ma découverte de la vidéo

J'ai utilisé pour la première fois une caméra vidéo au début des années 2000, au cours de la deuxième moitié de mes études secondaires. À l'aide d'une caméra

VHS³ que j'empruntais au lieu de travail de ma mère, je réalisais de courtes vidéos à saveur humoristique pour des projets scolaires. Ces dernières étaient principalement composées d'un seul plan-séquence sans grandes réflexions quant à l'esthétique visuelle. Le but était de faire passer un savoir scolaire d'une manière ludique, qui pallierait une présentation verbale devant la classe. C'est cependant en cinquième secondaire, alors qu'un cours d'initiation au cinéma était mis à l'essai, que j'ai, pour la première fois, pris la peine d'écrire un scénario et de mettre en scène des personnages joués par des amis et moi-même. Sans aucun encadrement technique de mon enseignante (qui ne provenait aucunement du milieu vidéographique), je me rappelle de l'engouement que j'avais à produire des mises en scène dans le but d'en faire un film. Je pouvais raconter une histoire et avoir, après chaque plan tourné, une rétroaction rapide sur ce que nous venions de faire. Cet engouement pour la vidéo a fait de moi un élève intéressé dans ce cours d'initiation au cinéma, m'impliquant comme jamais auparavant dans un projet scolaire.

Tout au long de mes études secondaires, je me satisfaisais de notes se situant dans les moyennes générales. J'avais peu d'intérêt à performer puisque la majorité des matières enseignées à l'école me paraissait futile, tant au niveau des sciences, que des sports ou des arts. La création d'un court métrage vidéo a cependant allumé un intérêt certain pour ce médium. Les problèmes que je rencontrais lors des tournages, tant au point de vue technique que logistique, étaient perçus comme des défis stimulants et spontanés qui nécessitait une solution immédiate, faute de quoi il n'y avait pas de film. Surmonter ces défis me valorisait et améliorait mon estime personnelle. Mon implication dans ce projet scolaire a été renforcée, par les nombreux commentaires positifs que j'ai reçus à la suite d'une projection publique qui a eu lieu à mon école. C'est d'ailleurs en bonne partie grâce à ces expériences

³ Le VHS (*Video Home System*) est une norme d'enregistrement de signaux vidéo sur bande magnétique (embobinée dans une cassette) dont l'utilisation a été largement répandue à partir de la fin des années 1970.

positives que j'ai continué mes études supérieures dans le domaine des arts vidéo. Cette initiation au médium vidéographique a été un facteur majeur dans mon cheminement à construire du sens (Meirieu, 2000) avec les acquis scolaires obtenus au fil des années.

1.2 Introspective II : mon expérience d'enseignement de la vidéo

Depuis 2008, j'enseigne la vidéo et le multimédia à différents types de personnes : des enfants, des adolescents et de jeunes adultes. Mes formations se donnent principalement en milieu extrascolaire et au communautaire, c'est-à-dire grâce à des organismes extérieurs au cadre scolaire et qui ont une mission sociale. Que ce soit à titre de formateur ou d'intervenant social, ce sont plus d'une centaine de vidéos, de sites internet et de projets multimédias et imprimés qui ont été ainsi réalisés par les participants aux différents projets auxquels j'ai pris part. Contrairement à une formation scolaire, les jeunes s'inscrivent et participent de manière volontaire à ces activités.

Le problème qui s'est dressé au fil de ces années comme artiste-enseignant a été le manque d'occasions pour m'arrêter et prendre du recul face à ma pratique professionnelle. Ma volonté de mieux cerner le rôle que peut avoir les ateliers en création vidéo pour ceux qui y participent et pour moi-même est, par ailleurs, la principale raison qui m'a poussé à me lancer à la maîtrise. J'espère ainsi améliorer les formations, tant dans leur forme que dans leur contenu. Du nombre de projets auxquels j'ai participé à titre de formateur, j'en ai choisi deux ayant comme point commun leur clientèle cible : les adolescents. Indépendamment de leurs conditions socioculturelles et économiques, de leur statut de premiers de classe ou de décrocheurs scolaires, la tranche d'âge des 12-17 ans m'intéresse particulièrement. Je m'interroge sur l'impact que peut avoir la création vidéo sur ces jeunes qui en sont à un moment charnière dans le développement et l'affirmation de leur identité. Je

décrirai ci-dessous les contextes où ont eu lieu les ateliers vidéo analysés, puis l'approche pédagogique propre à chacun d'entre eux. Cette démarche est nécessaire puisque les contextes ont une influence sur les approches pédagogiques privilégiées, sur les contenus et sur les objectifs de formation.

1.3 Le projet vision jeunesse de la maison des jeunes MAGI

Au Québec, les Maisons des jeunes sont des organismes à but non lucratif qui offrent aux jeunes âgés de 12 à 17 ans un lieu de rencontres et d'activités sociales, sportives et artistiques afin de les aider « à devenir des citoyens critiques, actifs et responsables » (<http://www.rmjq.org/mission.php>). Les intervenants qui y travaillent assurent le bien-être de tous les jeunes s'y trouvant, leur offrant un lieu sécuritaire et propice à leur développement personnel et social.

La Maison des jeunes MAGI, de l'arrondissement Mercier-Est à Montréal, offre depuis 1994 des ateliers de création vidéo aux jeunes inscrits à ses activités sous le nom de Vision jeunesse. Ces ateliers d'initiation ont pour but de stimuler et de valoriser les participants par l'utilisation de ce médium lié à leur environnement médiatique immédiat. Le travail d'équipe, l'accomplissement d'un projet médiatique et l'éveil à l'art étaient quelques-uns des objectifs clés que l'organisme voulait atteindre.

Les règlements des ateliers sont simples : dès septembre, les jeunes intéressés doivent s'inscrire au projet seuls ou en équipe, être disponible au moins une fois par semaine pour avancer la production de leur film en compagnie des intervenants et présenter un court métrage de 2 à 10 minutes à la mi-décembre, devant parents et amis, dans une salle de cinéma au centre-ville de Montréal. Les contraintes scénaristiques sont peu nombreuses et abondent dans le sens des valeurs de la maison des jeunes : contrer la violence, l'homophobie, l'usage de drogue, le racisme, etc.

Le projet Vision jeunesse offre un cadre pédagogique et d'intervention souple à ses coordonnateurs. Lorsque j'y travaillais, cette latitude nous donnait, à mon collègue et moi-même, la chance de travailler selon notre logique d'apprentissage en production vidéo. Nous favorisons la création d'un environnement de travail convivial, humoristique et dynamique comme moyen de briser l'encadrement strict d'une journée d'école type. Il était ainsi plus facile de nous distancier de l'image sérieuse qu'ont parfois les jeunes des enseignants. Nous nous présentions d'ailleurs comme des professionnels de la vidéo qui offraient de leur temps au service de la réalisation de leur projet au lieu de favoriser un rapport professeur/élève. Les participants étaient dès lors plongés dans un environnement convivial où il était plus facile pour eux de se laisser aller à la création.

Sachant que les participants nous rencontraient après une journée chargée sur le plan académique, nous avons évité l'approche théorique du savoir technique, en favorisant plutôt l'apprentissage par la pratique. C'est pourquoi, lors de la première rencontre, nous avons abordé sommairement les techniques de contrôle de la caméra, puis invitons les jeunes à se familiariser avec cet outil en les laissant filmer une petite scène entre eux, sans contraintes. Au cours des semaines suivantes, les participants devaient prendre part à une tempête d'idées, écrire un synopsis, puis rédiger une première version de scénario par triage d'idées. Il était important pour nous que l'essentiel de leurs idées soit respecté et que des solutions techniques soient envisageables afin que leur projet se réalise.

Le tournage se déroulait sur une période de deux à trois jours, principalement les fins de semaine. Nous accompagnions les équipes qui réclamaient notre assistance et laissions plus de liberté à celles que nous considérions autonome. Au total, trois caméras, des microphones et du matériel d'éclairage étaient mis à leur disposition. Près d'une vingtaine de courts métrages ont été ainsi tournés par près d'une cinquantaine de participants à chacune des deux années où j'y ai travaillé.

Pour la postproduction⁴ vidéo, les jeunes avaient deux stations de montage à leur disposition. Étant donné le nombre de production à monter dans un court délai, nous devions resserrer les échéanciers et assister plus assidûment les jeunes, malgré l'autonomie réclamée par plusieurs d'entre eux.

Au final, leurs films étaient présentés dans une salle de cinéma au centre-ville de Montréal, devant parents et amis. Notre objectif était que les jeunes soient valorisés par la diffusion en public dans un endroit de prestige, mais aussi que le public passe un moment agréable. De cette manière, les jeunes pouvaient ressentir l'engouement global pour leur projet, et non pas les possibles malaises dus à des longueurs ou de mauvais moments vidéographiques.

1.4 Les centres jeunesse

Les centres jeunesse découlent de la Direction de la protection de la jeunesse (D.P.J.) et offrent des services spécialisés, principalement de nature psychosociale et de réadaptation, aux jeunes en difficulté, âgés de zéro à 18 ans, et à leur famille. Le service peut comprendre l'hébergement sur une période courte ou prolongée des personnes mineures afin de répondre à des besoins de nature complexe et persistante.

J'ai participé, il y a quelques années, à des ateliers de production vidéo avec une équipe de six adolescents ayant recours aux services de l'un de ces centres jeunesse. Mon collègue s'occupait de la gestion de la production alors que ma tâche consistait principalement à préparer les jeunes à utiliser le matériel de tournage, à superviser, au niveau technique, la production vidéo d'un court film documentaire et à filmer la progression des ateliers dans le but d'en faire un *making-of* du projet.

⁴ La postproduction est l'ensemble des étapes de production qui ont lieu après le tournage. L'étalonnage, le montage image et sonore, l'animation, la colorisation, le mixage, l'encodage de données et l'archivage sont tous des éléments qui font partie de cette catégorie.

Inciter les jeunes à travailler en équipe, à être ponctuels, à communiquer, à exprimer leurs idées ainsi qu'à prendre en main un projet culturel diffusé devant public constituaient les objectifs de ces ateliers. Ces visées concordaient avec la mission du centre.

Les six adolescents avaient tous démontrés un intérêt pour participer à ces ateliers et s'y étaient inscrits de manière volontaire. Ce faisant, ils s'engageaient à rester actifs jusqu'à la toute fin du projet, c'est-à-dire jusqu'à la diffusion devant public du fruit de leurs efforts.

Les ateliers se déroulaient du lundi au vendredi pour une durée totale de huit semaines. Le groupe de jeunes était toujours accompagné d'au moins un intervenant du centre jeunesse afin d'agir auprès d'eux en cas de problème. La première semaine était principalement dédiée à créer des liens, à gagner leur confiance et à poser les balises du projet avec eux, ce qui incluait autant les règles à suivre que nos attentes envers leur engagement. C'était aussi l'occasion de leur montrer différentes œuvres vidéo et, surtout, de les initier à la production documentaire. Les semaines suivantes se sont enchaînées en alternant les activités pratiques avec la caméra et celles de réflexion quant au sujet du film.

Des six participants qui ont commencé les ateliers, quatre ont persévéré jusqu'à la fin. Ces jeunes ont été invités à présenter leur film aux Rencontres internationales du documentaire de Montréal en compagnie d'intervenants jeunesse, de membres de leurs familles, d'amis, d'autres jeunes ayant participé à des projets vidéo au Québec et, surtout, de plusieurs festivaliers curieux. Je reviendrai sur les retombées observées de ce programme ainsi que sur celles du projet de la maison des jeunes au troisième chapitre.

1.5 Problématique de recherche

La problématique de recherche est d'identifier les bienfaits potentiels associés à la participation aux ateliers de création vidéo chez les adolescents en contexte extrascolaire et d'en améliorer l'efficacité, indépendamment des situations de création. Ayant eu très peu de contacts avec les jeunes après leur participation aux ateliers vidéo, je n'ai jamais vraiment bénéficié de rétroaction sur les bienfaits à moyen et à long terme de ces ateliers. Si je pouvais ressentir le plaisir et la fébrilité qui émanaient d'eux lorsqu'ils présentaient leur travail au public, qu'en était-il des répercussions réelles de ces ateliers dans leur quotidien? Les projets de création vidéo n'étaient-ils que des activités spontanées et temporaires, faisant des ateliers un moment agréable parmi tant d'autres? Ou, au contraire, y avait-il un écho à ces ateliers, résonnant jusque dans leur développement personnel? De quelle manière les savoir-faire mis de l'avant pour la réalisation de leur film se reflétaient à l'extérieur des projets?

Plusieurs jeunes ayant participé à la première année de Vision jeunesse sont revenus l'année suivante, et ce, malgré leurs journées d'études et les activités parascolaires auxquelles plusieurs d'entre eux participaient. Nonobstant cet indice d'appréciation, je me demandais sans cesse ce que nous pouvions faire de mieux pour optimiser nos ateliers et, possiblement, élargir l'effet positif que ces derniers semblaient avoir sur l'enthousiasme des participants. Ce questionnement est, entre autres, l'une des amorces de mon désir de prendre un recul sur ma pratique professionnelle.

Au fil des années, j'ai pu constater à quel point la diffusion de leurs productions est un élément important, voire primordial, dans ce type de projet. Je crois que la reconnaissance publique du travail effectué a comme effet de valoriser et de cristalliser les savoir-faire que les jeunes développent durant leur parcours, comme la persévérance, la créativité et le travail d'équipe. Elle permet aussi de valider la

pertinence du récit qu'ils ont scénarisé, basé sur la perspective du monde dans lequel ils évoluent et qui lui donne un sens symbolique. L'anticipation de ce moment valorisant est un leitmotiv qui aide plusieurs jeunes à franchir l'ensemble des étapes de production d'un court métrage. Cependant, je me questionne à savoir si, à l'ère du numérique, l'influence du cyberspace dans leur pratique de diffusion influence leur rapport à la reconnaissance publique. Si l'utilisation de plateformes de diffusion vidéo augmente le potentiel bassin de visionnements, altère-t-il son impact quant à la reconnaissance publique du travail réalisé?

Dans tous les cas, je crois qu'en améliorant la qualité technique de leurs vidéos, les chances que ces œuvres voyagent et soient vues par un plus grand nombre de personnes sont augmentées, amplifiant ainsi la motivation des jeunes à terminer leur projet et renforçant la valorisation de leur travail. Dans ce contexte, la qualité finale de la vidéo réalisée est aussi importante que le processus de création, les deux devenant indissociables.

1.6 Objectifs et questions de recherche

Le but de cette recherche est d'améliorer la formation vidéo dans un contexte d'ateliers extrascolaire auprès d'adolescents afin de valoriser les savoir-faire mis de l'avant par les apprenants. Pour y parvenir, nous allons analyser des projets de création vidéo afin d'atteindre les objectifs suivants :

1. Mieux connaître l'univers symbolique et les savoir-faire des adolescents, notamment en y observant la place qu'occupent l'enseignement et le cyberspace dans ceux-ci.
2. Élaborer de nouvelles stratégies pédagogiques liées aux formations vidéos afin d'optimiser le développement et la cristallisation de savoir-faire techniques et sociaux auprès d'une clientèle adolescente.

3. Connaître le point de vue des adolescents ayant participé à des ateliers vidéo sur leur expérience en atelier, vérifier s'il y a des ressemblances thématiques entre les récits qu'ils ont développés et valider auprès d'eux l'application des stratégies pédagogiques.

Je crois que la série de questions suivante m'aidera à atteindre cet objectif d'améliorer mes compétences à titre de formateur vidéo et, ainsi, de mieux adapter les ateliers en fonction des paramètres des projets dans lesquels ils s'insèrent : Qu'est-ce qui motivent les adolescents à participer à des ateliers vidéo? Quels sont ces savoir-faire développés par les jeunes dans le cadre d'un projet de création vidéographique? Comment la vidéo peut-elle s'insérer comme outil de développement de savoir-faire techniques et sociaux dans l'univers médiatique et symbolique des jeunes? Quelles formes doivent prendre les ateliers en termes de durée, d'ampleur de production, de qualité du produit réalisé, d'équilibre entre l'enseignement de savoirs théoriques et pratiques, etc.? Est-ce que d'être supervisés par un ou plusieurs professionnels du milieu du cinéma profiterait à l'expérience positive des participants?

En répondant à l'ensemble de ces questions, je crois être en mesure de couvrir l'essentiel de ma problématique. Elles m'amèneront dans un premier temps à mieux saisir l'adolescence à l'aide de thèmes principaux tels que l'univers symbolique et médiatique des jeunes puis, dans un deuxième temps, à mettre en lumière leur mode d'apprentissage. Elles m'aideront aussi à définir les bienfaits qu'apporte la pratique vidéo et à réfléchir à son potentiel à générer du sens chez les adolescents. Finalement, elles me permettront non seulement de remettre en question certains pans de ma pratique, mais encore de faire émerger des stratégies pédagogiques visant à les améliorer. Ces stratégies seront validées, au quatrième chapitre, auprès d'anciens participants, par l'entremise d'entrevues semi-dirigées.

CHAPITRE II

RECENSION DES ÉCRITS

À partir de la recension des écrits, ce deuxième chapitre a pour but de définir si les ateliers de création vidéo en milieux parascolaire et extrascolaire peuvent être des outils efficaces pour aider les adolescents à définir leur image de soi et, par le fait même, développer et cristalliser certains savoir-faire sociaux et techniques. Pour ce faire, je tenterai d'abord de définir le concept d'adolescence et, notamment, la reconstruction de l'image de soi. Ensuite, j'aborderai les notions de cyberspace et de jeunesse cyborg afin de tracer, en cette ère du tout-connecté, les pourtours de l'univers symbolique des jeunes et de définir son importance. J'entamerai ensuite la place de la vidéo dans le cyberspace, et en quoi ce médium peut être un élément aidant dans le développement et la cristallisation de savoir-faire divers. Puis, je tenterai d'observer en quoi ces derniers peuvent aider les adolescents dans leur quête de l'image de soi et d'émancipation. Finalement, je terminerai en élaborant des stratégies pour la mise sur pied d'ateliers de création vidéo qui découleront des réflexions du présent chapitre. Ce travail permettra de répondre aux questions de recherche soulevées dans l'introduction.

2.1 L'adolescence et l'image de soi

L'adolescence est un moment névralgique dans la vie chaque individu. Les changements physiques et psychiques liés à la puberté amènent son lot de questionnements identitaires. Non seulement doit-on apprendre à composer avec ce corps qui subit d'énormes changements, mais ce sera aussi l'occasion de l'intégrer socialement. « Le jeune individu se retrouve soudainement dans la nécessité de reconstruire son image de lui-même : ce corps qui se transforme lui devient presque étranger. » (Labrie, 2008, p. 21)

Cette quête de « reconstruction de l'image de soi » peut s'opérer de diverses manières. Je m'inspirerai essentiellement de la recension des écrits de Marie-Pierre Labrie pour introduire ce concept. La chercheuse a rédigé, en 2009, un mémoire de maîtrise sur le thème de l'intervention éducative basée sur l'installation vidéo favorisant l'engagement chez les adolescents. Étant donné le rapprochement thématique et socioculturel de nos recherches, il me semble pertinent de partir de son raisonnement théorique pour construire le mien, tout en ajoutant du contenu et des réflexions supplémentaires (Vallerand, 2006; Richer, 2012; Meirieu, 2000, 2014).

Habituellement, le soi se construit par les différentes façons dont un individu se représente ou se définit et qui guident le regard global qu'il pose sur lui-même (Vallerand, 2006). « Conséquemment, le soi est au cœur de la vie psychique et psychologique. Il influence les perceptions, les émotions et les impressions, lesquelles modèlent ensuite les comportements et la façon d'être d'un individu » (Richer, 2012). Cette quête de l'image de soi se fait donc en partie par le regard des autres sur l'adolescent, ou plutôt par la perception que le jeune s'en fait. Ainsi, « le corps serait l'emblème d'une identité, il serait une carte de visite, une porte d'entrée vers le monde extérieur » (Labrie, *ibid.*, p. 22). Dès lors que le corps subit des changements brutaux, les repères deviennent flous. « L'adolescent doit redéfinir ses

repères pour forger cette image qu'il a de lui-même et ce que les autres en perçoivent, et ainsi être apte à établir un lien social (*ibid.*).

L'apparence de ce corps serait donc primordial afin d'engendrer des rapports sociaux. Les vêtements, les cheveux, les accessoires de mode technologiques et vestimentaires, ainsi que langage corporel sont tous des codes avec lesquels les jeunes jouent et qui permettent l'identification de traits personnalisés facilitant l'adhésion à un groupe. L'image ainsi présentée par le jeune va au-delà de l'apparence physique : elle est « une construction intériorisée issue de l'amalgame de symboles présents dans le réseau social de l'adolescent » (*ibid.*). Le corps du jeune devient l'avatar de sa vie psychique ou de l'idéalisation qu'il s'en fait. Loin de la superficialité, le paraître pourrait ainsi servir d'indicateur sur les questions que se pose le jeune dans sa quête de définition de l'image de soi.

Toujours selon l'auteure (*ibid.*), la culture dans lequel est plongé l'adolescent a une influence sur son idéal physique et psychique, en autant que cet idéal soit endossé par son groupe d'appartenance. Ainsi, ces tensions entre le paraître et l'affiliation à des groupes sociaux dans sa quête de soi peuvent s'altérer et s'amplifier en fonction de la perception qu'il se fait du regard des autres. Cette sensibilité, parfois excessive, peut l'amener à déformer sa perception qu'il a de son corps, s'imaginant dès lors éloigné des standards de beauté corporelle que ses pairs préconisent. Cet idéal de conformité et de standards prônés contraste avec l'expérimentation quotidienne liée aux bouleversements physiques et psychiques des adolescents. Le jeune se place dans une position délicate où l'équilibre est fragile, voire impossible, entre la réalité perçue et l'idéalisation.

À la recherche de repères sociaux, il pourrait sentir le besoin de confronter l'autorité établie et de questionner les fondements de ce qui lui paraissait comme une stabilité acquise dans son enfance, telle que l'autorité parentale ou l'école. La naïveté infantile fera place à l'expérimentation, aux constats, aux confrontations, à la

réflexion personnelle, aux jeux de rôles, à la construction de sens et à l'affirmation de soi. Il sera, pour la première fois, en position de prendre les premières décisions qui « conduisent à des engagements pour la vie » (Erikson, 1972, cité dans Labrie, 2009, p. 24). Labrie note que « ces choix marquent une recherche d'indépendance qui mènera le jeune individu vers le monde adulte » (p. 24).

2.2 Faire du sens à l'adolescence

Considérant la remise en question des adolescents face aux repères sociaux comme l'école, il est important pour les éducateurs de développer des stratégies et des conditions visant à aider les jeunes à assimiler des connaissances. Philippe Meirieu, influent théoricien français en éducation, a donné en 2000 une conférence ayant comme thème *L'art dans l'éducation, poudre aux yeux ou discipline fondamentale?* Il y exposait la raison pour laquelle l'art « devrait être considéré comme une dimension éducative essentielle de l'ensemble des disciplines d'enseignement » (Meirieu, 2000, p. 1). Il y développait son idée en deux points : la construction de sens et son inscription dans une perspective d'universalité.

Afin d'imager ce qu'il entend par « construire du sens », Meirieu cite l'exemple de la leçon d'astronomie dans l'*Émile* (1762) de Jean-Jacques Rousseau : Émile ne s'intéressait pas aux leçons d'astronomie, aux points cardinaux et aux manières de s'orienter avec les astres... jusqu'au jour où il se perd en forêt avec son mentor, affamé, et doit utiliser le soleil pour retrouver son chemin. En se plaçant dans une situation de danger, Émile n'a d'autres choix que d'utiliser les leçons d'astronomie qui, par la gravité de la situation, ont fait sens. Rousseau écrit : « Or soyez sûr qu'il n'oubliera de sa vie la leçon de cette journée; au lieu que, si je n'avais fait que lui supposer tout cela dans sa chambre, mon discours eût été oublié dès le lendemain » (Rousseau, 2002, p.139).

Selon Meirieu, cette approche pédagogique qui permet de créer des moments d'apprentissage pratique a atteint ses limites dans l'enseignement contemporain. Le problème qui s'est développé avec les années, selon lui, est la distanciation qui s'est faite entre ce qui est fonctionnel et ce qui est symbolique. « Nous redécouvrons que si des choses sont importantes pour nous, humains, ce n'est pas parce qu'elles sont utiles et fonctionnelles, mais parce qu'elles ont une place dans notre univers symbolique » (Meirieu, p. 3). Pour Meirieu, l'art est, de par son essence purement symbolique, l'un des meilleurs vecteurs d'unification de ces deux instances divisées afin de « retrouver les questions fondatrices, et réinscrire les objets de savoir dans cet espèce de souffle premier qui fait qu'ils ont émergé dans l'histoire des hommes » (p. 5). Ainsi, intégrer l'art dans le processus de transmission du savoir fonctionnel aiderait à faire le pont avec l'univers symbolique des apprenants. À l'ère du cyberspace, qu'est-ce qui constitue désormais cet univers symbolique pour les jeunes?

2.3 L'adolescence et le cyberspace

2.3.1 L'avènement du réseau internet au Québec

Les personnes nées après 1990 ont grandi toute leur vie avec l'expansion planétaire du réseau internet. Afin d'accélérer son avènement au Québec, dès le tournant du nouveau millénaire, le gouvernement provincial de l'époque enclencha un programme visant à inciter les familles québécoises à s'y connecter. C'est ainsi que le projet « Brancher les familles » a permis à plus de 600,000 familles admissibles d'obtenir une aide financière à l'achat d'un ordinateur familial et de réduire le coût annuel d'un abonnement internet pendant deux ans (http://archives.radio-canada.ca/arts_culture/medias/clips/11471). Cet incitatif au branchement massif et à l'expansion du réseau internet sur son territoire rural, parallèlement à son expansion

mondiale, a permis aux internautes québécois de participer à l'avènement d'une nouvelle ère d'exploration et de conquête, sorte de *Far West* du cyberspace, où tout était à construire et à découvrir.

C'est d'ailleurs de par les flous législatifs propres au début du web qu'ont émergé les Napster, Limewire, ThePirateBay et autres plateformes de téléchargement de contenus audiovisuels qui se croyaient, à tort, à l'abri des lois sur le droit d'auteur. Ces expériences douloureuses pour l'industrie musicale et cinématographique, mais prolifique en débats quant à son encadrement, ont mis en lumière les possibilités infinies d'échanges des idées, mais aussi des contenus audiovisuels à travers le cyberspace.

Si l'accès à la technologie ne garantit pas le développement de savoir-faire numériques, il pave cependant la voie à ceux qui désirent s'y aventurer. Ainsi, on commence aujourd'hui à comprendre l'ampleur de l'impact de ce cyber *Far West* évolutif sur les jeunes qui ont grandi à ses côtés. L'internet s'est réinventé plusieurs fois depuis *Brancher les familles*. Le cyberspace, qui était à ses débuts un espace indépendant où le seul moyen d'y accéder était depuis un ordinateur - connecté pour une durée limitée par l'utilisation d'une connexion téléphonique filaire - est devenu une sphère informationnelle beaucoup plus large. Des études menées par Steeves (2014), pour HabiloMédias en 2013, démontrent la dégradation « spectaculaire » de la supervision parentale quant à l'utilisation d'internet par leur enfant comparativement à ce qu'elle était en 2005 (p. 6). Ceci est en partie dû à la présence quasi-permanente d'appareils mobiles en leur possession. La rapidité avec laquelle le réseau et les pratiques internet se sont transformés a influencé la capacité d'adaptation dans le cyberspace des enfants devenus adolescents, puis jeunes adultes.

2.3.2 Cyberspace, jeunesse cyborg et pratiques culturelles

Faucher et Richard (2009) amène une réflexion sur la dichotomie qui existe entre les univers numériques où les jeunes participent à « une nouvelle culture populaire » et l'école qui tente de les former en se basant sur leurs pratiques culturelles (p.135). Les chercheuses y introduisent et expliquent, entre autres, les notions de cyberspace, de jeunesse cyborg et de pratiques culturelles.

Richard et Faucher définissent le cyberspace comme un métasystème qui va au-delà de la considération numérique comme celle d'internet. Selon les chercheuses, le cyberspace est un environnement navigable, réseautique, organique qui « existe dans le spectre très large de la vie, à la fois vivant et électronique » (Dyens, 2000, cité dans Faucher et Richard, 2009, p. 136). En ce sens, il faudrait revoir nos conceptions de la subjectivité étant donné que nous évoluons de pair avec ce métasystème autonome en constant changement, troublant ainsi notre définition de soi et de communauté. « Le cyberspace nous permet d'être multi-genres, d'avoir des personnalités multiples et de posséder de multiples corps. » (Congdon et Blandy, 2001, cité dans Faucher et Richard, 2009, p. 137). Schultze et Mason remarquent le flou ainsi créé : « In these evolving social spaces, the boundaries between actual and virtual reality, between living individuals and their virtual bodies, and between private and public domains are becoming ever more blurred. » (Schultze et Mason, 2012, p. 301). Ces zones difficiles à cerner complexifient *de facto* l'évaluation des phénomènes sociaux et des membres qui y participent, dont les adolescents en quête de sens et de modèles identitaires.

Pour définir ce qu'est un cyborg, Faucher et Richard (2009) citent Haraway (1991): « une créature à réalité sociale ainsi qu'une créature de fiction » (p. 137). Se servant de cette définition comme point de départ, les auteures considèrent les membres de ce qu'elles appellent « la jeunesse cyborg » comme étant des entités qui, « au-delà de la circulation ininterrompue d'informations entre les ordinateurs et

les réseaux, [...] se déplacent dans un *ailleurs* où chairs et pixels engendrent de nouveaux alliages affectifs et mentaux » (*ibid.*). Cette jeunesse cyborg serait ainsi composée d'êtres évoluant simultanément dans différents types d'univers communicationnels et identitaires. À l'image de l'importance de l'apparence corporelle par amalgame d'accessoires codifiés, « la production symbolique [cybernétique] peut consister à engendrer une image, l'entrée d'un blogue, un avatar ou autres, en procédant par symboles » (p.139). Elle serait, en quelques sortes, l'apparence « physique » de leur corps cybernétique.

Les chercheuses soutiennent que ces nouveaux modes de communication amènent les jeunes à faire preuve de créativité dans leurs échanges, entre autres par le biais de leurs avatars virtuels ou de leurs icônes personnalisées. Ce qui particularise d'autant plus ce métasystème, aujourd'hui, est sa capacité à être accessible à tout moment via les appareils mobiles connectés qui se sont rapidement démocratisés mondialement auprès d'une majorité de classes socioéconomiques. « À ce rythme de développement technologique effréné, les pratiques de certains jeunes nous conduisent en des mondes conceptuels et expérientiels encore inexplorés » (*ibid.*, p.142). La distinction entre ce qui est réel et ce qui est virtuel s'amincit continuellement, les deux, bien qu'autonomes, se font référence à tout moment.

2.3.3 Le cyberspace et le symbolique

Selon Richard et Faucher, « la jeunesse cyborg performe à la fois en tant que consommatrice et productrice d'une nouvelle culture populaire » (*ibid.*). Effectivement, elle consomme au quotidien de l'information audiovisuelle, mais elle se l'approprie aussi et en crée des variantes. Pour revenir au concept d'univers symbolique de Meirieu, je crois que cette appropriation permet aux membres de cette jeunesse cyborg de s'inclure à titre d'acteurs-producteurs à même ce qui fait sens à

leurs yeux; le cyberspace est leur univers symbolique et eux, « véritables créatures liminaires [y] surfent à divers niveaux du spectre, entre réalité et fiction » (p.137).

De structure rhizomatique (Amyot, 2003), le cyberspace est composé d'une multitude de groupes autonomes de producteurs-consommateurs qui s'entrecroisent, s'influencent, se transforment, meurent et, parfois, renaissent aussitôt. Les membres de ces groupes souvent éphémères (par exemple les abonnés de plateformes de diffusions audiovisuelles, de blogues, d'informations, etc.) accèdent au cyberspace de manière autonome et volontaire. Ils s'identifient à des regroupements virtuels qui n'existent parfois que le temps d'en prendre conscience. À mon sens, ceci rejoint la définition d'universel de Meirieu : « le véritable universel est modeste, ce n'est pas celui que l'on impose, c'est celui auquel on accède » (p.7). Il s'agit d'un universel nouveau qui a comme consistance des milliards d'unités productrices de contenus et de savoirs qui se fondent dans un nombre incalculable d'interactions audiovisuelles.

Dans le cyberspace, des communautés créatrices de contenus audiovisuels se forment et se distinguent. Par exemple, la plateforme de diffusion musicale *open source* dogmazic.net (2012) accueille plusieurs dizaines de milliers de pièces musicales originales, libres de diffusion (majoritairement sous la licence *Creative Commons*). Ces pièces sont parfois utilisées pour la production de vidéos qui seront par la suite diffusées sur les populaires plateformes YouTube et Vimeo qui, elles-mêmes, peuvent se voir réappropriées et diffusées par d'autres groupes d'utilisateurs sur internet. Cette circulation d'œuvres multimédias dans le cyberspace tranche de façon draconienne avec ce qu'il est possible de faire en termes d'interactions et de diffusions avec les disciplines artistiques plus traditionnelles. Ces œuvres numériques peuvent prendre différentes formes : création d'images, de pièces sonores, littéraire, d'expériences interactives et de vidéos. Cette dernière est particulièrement omniprésente sur l'internet.

2.4 La vidéo et les jeunes

2.4.1 La vidéo sur internet

Pour tenter de chiffrer l'impact de la production et de la consommation des vidéos sur l'internet, nous pouvons analyser les statistiques de la plus importante plateforme de diffusion vidéo de la toile : YouTube (http://www.youtube.com/t/press_statistics, 2014).

1. Plus d'un milliard d'utilisateurs uniques consultent YouTube chaque mois.
2. Tous les mois, les internautes regardent plus de six milliards d'heures de vidéo sur YouTube, soit presque une heure par personne sur Terre.
3. 100 heures de vidéo sont mises en ligne chaque minute sur YouTube.
4. 80 % du trafic YouTube est généré hors des États-Unis.
5. YouTube est disponible dans 61 pays et dans 61 langues.
6. Selon Nielsen, YouTube touche plus d'adultes habitant aux États-Unis et âgés de 18 à 34 ans que n'importe quelle chaîne de télévision.
7. Des millions d'internautes s'abonnent à des chaînes chaque jour. Par rapport à l'an dernier (2013), le nombre de personnes s'abonnant chaque jour a plus que triplé et le nombre d'abonnements enregistrés par jour a plus que quadruplé.
8. Environ 40 % du temps global passé à visionner des vidéos sur YouTube est enregistré sur des appareils mobiles

Ces chiffres impressionnants démontrent l'incontestable intérêt des internautes pour la vidéo. Naturellement, la qualité d'une bonne partie de ces vidéos, tant dans la forme que dans le contenu, est très variable. Néanmoins, l'omniprésence de ce médium dans le cyberspace influence implicitement les pratiques cybernétiques d'un important bassin de consommateurs de cette plateforme, c'est-à-dire les jeunes. L'étude de Steeves (2014) démontre d'ailleurs que, parmi le palmarès des dix sites web les plus populaires sur les 3000 nommés par les élèves canadiens, « YouTube, à 75 pour cent, est le site le plus populaire chez l'ensemble des élèves »

(p. 5). De par cette consommation massive de vidéos en ligne sur une base régulière, depuis plusieurs années, les jeunes développent sans le savoir un mode de compréhension et un langage symbolique qui sont liés à cette culture vidéographique. Nous pouvons informellement comparer cet apprentissage à celui observé par Tillmann, Madurell, Lalitte, et Bigand (2005) pour la sphère musicale dans la *Revue française de pédagogie*. Ces chercheurs prétendent que « même l'auditeur non-musicien possède des connaissances sur le système musical tonal. Acquisées par exposition répétée à des pièces musicales, ces connaissances implicites guident la perception » (p. 63). Le réalisateur et producteur George Lucas, dans une conférence filmée par *Edutopia* sur le thème de la littératie visuelle et des communications, fait aussi référence à l'apprentissage implicite chez les jeunes et déplore du même souffle son manque d'enseignement dans les écoles :

They [les enfants] know cinema because they spend a huge amount of time in front of the television so they know visual communication. They know the moving images. They intuitively know a lot of the rules but nobody's actually taught them anything. (Lucas, 2005)

Cette conférence date de 2005, année de fondation du site YouTube. Depuis ce temps, le langage visuel propre au média vidéographique s'est transformé en quelque chose qui est à ce jour difficilement définissable. La dernière évolution du langage visuel qui pourrait servir de comparatif a été l'avènement de la télévision dans les foyers par rapport au cinéma qui avait une prestance événementielle en salle. Puis, l'apparition du lecteur VHS a permis une prise de contrôle du contenu visionné en donnant au spectateur le pouvoir de l'avancer, de le reculer, de le mettre sur pause et de le ralentir. Avec le web mobile, c'est un contrôle permanent, multidisciplinaire et totalement interactif que l'utilisateur a sur le contenu audiovisuel. Ce phénomène de prise en main du contenu web est encore trop récent, complexe et évolutif pour analyser et comprendre l'ampleur de son impact global sur la société. D'ailleurs, étant donné la nature rhizomatique du cyberspace, nous sommes en quelque sorte

condamnés à toujours être en retard quant à la compréhension de son impact sur nos modes de vie.

2.4.2 La création vidéo

Ce métasystème à la géométrie spatiotemporelle extensible qu'est le cyberspace est alimenté en contenu visuel, et surtout vidéo, créé par du matériel de plus en plus facile d'accès pour n'importe quel utilisateur lambda. De la caméra vidéo incluse à même les téléphones mobiles à celle, semi-professionnelle⁵, des caméras *reflex*, en passant par les logiciels de capture d'écran, l'offre de moyens de production et de postproduction abonde.

Plusieurs adolescents n'utilisent la caméra qu'à des fins communicationnelles pour échanger avec un ou plusieurs interlocuteurs et non à des fins de création (Steeves, p. 4). Pour ceux qui souhaitent participer au flot d'informations visuelles d'internet, les plateformes de diffusion telles que Youtube et Vimeo offrent de l'espace d'hébergement facilement accessible. Beaucoup de vidéos qui y sont diffusées sont des *mash-up*, c'est-à-dire des vidéos retouchées ou manipulées pour en faire des variantes humoristiques, satiriques ou critiques. Dès lors que ces vidéos sont partagées dans les réseaux sociaux, visionnées en grande quantité et réappropriées afin d'être transformées à nouveau, elles deviennent des vidéos virales. Ce phénomène, qui, à mon sens, fait partie de cette nouvelle culture populaire propre au cyberspace, a pris de l'ampleur avec l'augmentation des foyers ayant accès à des

⁵ Il est difficile de définir ce qu'est « une caméra semi-professionnelle » puisque ce qualificatif varie en fonction des standards technologiques en mutation continue. Néanmoins, je tenterai de définir le terme par les critères suivants : la caméra offre un contrôle manuel de l'ouverture du diaphragme, l'angle d'obturation (ou vitesse d'obturation), et de la mise au foyer. De plus, elle possède certaines de ces caractéristiques : la qualité de fabrication de la lentille ou son interchangeabilité, la qualité des codecs (compression des images) et ses caractéristiques matérielles telles que les entrées micros, les filtres de densité variables internes, etc. Ces caractéristiques, pour l'heure, sont des manquements aux caméras mobiles ou d'entrée de gamme.

connexions hauts-débits et, par le fait même, à un plus grand bassin vidéographique. Ce pan de la culture populaire numérique amène de nouveaux modes de lecture de l'image et de la narration, différents de ceux du cinéma et des médias traditionnels.

D'un autre côté, les films commerciaux continuent de battre, à chaque année, des records d'audiences en salle. Il n'y a donc pas un délaissement radical du cinéma (du moins, du cinéma commercial) au profit de la nouvelle culture vidéo, les deux médias étant plutôt complémentaires. Je crois que c'est aussi pourquoi les jeunes s'intéressent aux formations qui touchent la vidéo et le cinéma, ces médias demeurant des piliers importants de leur culture médiatique.

Nous assistons d'ailleurs à l'émergence de nouveaux genres cinématographiques et vidéographiques qui sont des hybrides entre les langages traditionnels de ces médias et celui qui se développe implicitement dans le cyberspace. Par exemple, le groupe musical montréalais Arcade Fire et l'artiste multimédia Vincent Morisset ont réalisé en 2013 un vidéoclip interactif où l'utilisateur est invité à influencer le contenu visuel à l'aide de son téléphone intelligent et d'une webcam connecté à l'ordinateur (<http://www.justareflector.com>). Le « Très Court International Film Festival » est un événement présentant des œuvres vidéo d'une minute ou moins dans plus de 24 pays et 92 lieux simultanément (<http://www.trescourt.com>). L'une des applications mobiles qui a été le plus téléchargée en 2013, malgré qu'elle soit sortie la même année, fût Vine, de Twitter. Cette application permet de créer de courts clips de maximum six secondes qui ont comme particularité d'être rapidement mis en ligne à des fins de diffusion dans les réseaux sociaux.

Ces manifestations vidéographiques font partie prenante de la nouvelle culture populaire de la « jeunesse cyborg », telle que décrite par Faucher et Richard (2009, p. 142). Malgré la simplification apparente des techniques de production et du contenu créé par le médium vidéo, les jeunes internautes réussissent des tours de forces

créatifs avec les outils et les contraintes qui leurs sont offerts. Cette évolution rapide des tendances de création et de consommation rend cependant la tâche ardue pour les pédagogues qui ne font pas nécessairement partie de cette jeune culture cybernétique.

2.4.3 Le multimédia et la vidéo à l'école

Malgré l'omniprésence de la vidéo dans l'habitude de consommation des jeunes, cette discipline reste en marge de l'enseignement dans à l'école. D'après Archat-Tatah (2013), une partie de la résistance à l'intégration de la formation au cinéma et à la vidéo en classe vient de l'absence de reconnaissance par les écoles des compétences spécifiques à la création vidéographique. Puis, la difficulté à suivre le rythme effréné du développement technologique, ainsi que celle à cerner et surtout maîtriser les technologies multimédias et leurs applications multiples rebutent, selon l'enseignante en art Ingrid McMillan (2007), plusieurs de ses pairs. Cette crainte d'intégrer la vidéo (et le multimédia en général) au curriculum académique des élèves est principalement liée, selon elle, au fait que les enseignants ont peur d'être dépassés en connaissance par leurs élèves. Selon McMillan, « our students are born into technology, thus making it their "mother-tongue" while still in diapers, we can no longer avoid the new, universal language » (p.14). En effet, comment, en tant qu'enseignant, est-il possible de rester légitime aux yeux des élèves si ces derniers maîtrisent mieux le langage technologique qu'eux-mêmes ?

Le risque est encore plus grand pour les enseignants en art puisqu'ils doivent rester au fait des nouvelles tendances de création technologique. Malgré tout, McMillan (*ibid.*) pense que « more than ever art needs to use the language of images, sound and movement » étant donné leur omniprésence dans l'univers symbolique des élèves. Pour l'enseignante, les arts enseignés aux adolescents ne peuvent plus se limiter au domaine plastique et un changement de paradigme doit s'effectuer au sein de l'enseignement des arts. Cette réflexion abonde dans le même sens que celle de

Faucher et Richard (2009) qui croit, elles aussi, que « les pratiques culturelles de la jeunesse cyborg nous mènent à proposer le renouvellement de l'enseignement des arts afin de tenir compte de ces changements de sensibilité, tout en prenant position par rapport à ces derniers » (p. 149). Elle cadre aussi avec le concept de multimodalité, plus récemment employé en art (Albers et Harste, 2007), qui fait place aux croisements des modes de représentation pour créer des contenus signifiants (Richard, 2012). Entre temps, plusieurs jeunes se tournent vers d'autres ressources d'apprentissage pour interagir de manière créative avec le cyberspace.

L'étude de Steeves (2014), pour Habilomédias, démontre qu'environ « le quart ou le tiers des élèves canadiens ont déjà utilisé un outil en réseau pour publier une histoire ou une œuvre d'art de leur cru (38%), une vidéo ou un fichier audio (33%) ou un mixage (22%) » (p. 3). Même si, du même souffle, l'auteur souligne que « seulement un faible nombre d'entre eux font ces choses sur une base régulière » (*ibid.*), ces données mettent en lumière la grande curiosité pour la création et la diffusion de contenus créatifs sur internet. Si ces derniers n'ont pas acquis ces habiletés à l'école, ils les auront développés de manière autodidacte, auprès de sources alternatives, en ligne ou dans leur entourage immédiat.

Dans une autre étude nommée « La perspective des enseignants » (2012), Steeves émet un bémol quant à l'autodidactie technologique : « bien que les jeunes adoptent avec beaucoup de facilité les outils en ligne, nombre d'élèves n'ont pas les habiletés nécessaires pour utiliser ces outils efficacement à des fins d'apprentissage (p. 3). Elle sonne un signal d'alarme quant aux écoles qui tentent de s'inclure dans le processus d'apprentissage technologique de leurs élèves sans une préparation adéquate. D'après Steeves, « de nombreux conseils scolaires canadiens continuent à enseigner aux élèves comment se servir de la technologie plutôt que d'accroître les occasions d'apprentissage grâce à l'utilisation d'outils technologiques » (p. 4). Les écoles doivent donc, au-delà de simplement inclure les technologies dans le répertoire d'outils de leurs élèves, les aider à créer des opportunités d'apprentissage et à

développer une pensée critique quant à l'utilisation et l'impact de ces outils. Comme l'avance Meirieu (2000) lorsqu'il évoque le sujet des arts à l'école, le processus créatif liés aux médiums artistiques et technologiques pourrait être un facilitateur pour parvenir à cette fin.

2.4.4 La vidéo au parascolaire

Si ce ne sont pas tous les enseignants qui sont à l'aise d'enseigner le médium vidéographique, et, intrinsèquement, le langage médiatique qui l'accompagne, des professionnels du milieu sont parfois mieux placés pour y parvenir. Mis en partenariat avec les écoles qui connaissent les besoins et intérêts de leurs élèves, les ateliers ainsi offerts profitent d'une visibilité optimale. Les avantages d'offrir ce genre de projets au parascolaire et au communautaire sont multiples. Maria Krinstin Lovett (2008), qui a créé la méthodologie *Video Action Reseach and Pedagogy* (V.A.R.P.) a observé que « the sophisticated knowledge young people demonstrate in "non-school" environments is too frequently under-represented by their "in-school" performance » (p. 4). Libéré des structures formelles de l'école visant à réguler le parcours académique des jeunes, les activités en marge du réseau scolaire rapprocheraient, de par leur adaptabilité, les élèves d'une prise de contrôle beaucoup plus libre de la vidéo comme moyen d'expression visuel et médiatique. Lovett écrit à propos de sa méthodologie V.A.R.P. :

To decolonize media culture, this project advocates for the education of our students to become critical consumers of media, encourage them to negotiate and make meaning from these sources in full consciousness, and most importantly, intervene in the construction of these messages. This project suggests that one step of pedagogical intervention could be through diversifying the authors of these representations by providing opportunities for students to produce media from critically and creatively informed perspectives. (*ibid.*)

Ainsi, placé face à un phénomène social (par exemple), muni d'une caméra, le jeune est à même d'observer et de documenter une situation, puis d'y poser un regard critique. Sans la pression du résultat scolaire, il sera en mesure de donner son avis sur le sujet et de se sentir considéré. Lors du processus de postproduction en équipe, où les images tournent souvent en boucles alors qu'elles doivent être agencées de manière cohérente, il sera en mesure de discuter du sens de ses propos et de se bâtir, par la narration et les choix visuels, un discours critique. Comme nous le rappelle Lovett, si les jeunes ne se prononcent pas toujours sur des sujets qui peuvent les concerner, « it's not because they have nothing to say, but because too often, we never ask » (p. 4).

Dans ce contexte, ma vision de l'éducation à la vidéo concorde plutôt bien avec celle de Lovett. Si l'histoire démontre que la vidéo est un puissant outil artistique de positionnement critique et de dénonciation sociale (Elwes, 2005; Meigh-Andrews, 2006; Laparé, 2007), les plateformes internet, qui la rendent plus accessible que jamais, auront aussi favorisé sa mutation vers un bien de consommation et de divertissement passif. Enseigné selon la méthode de Lovett, en plus de les aider à prendre position sur des enjeux cruciaux, la vidéo peut favoriser le développement d'une multitude de savoir-faire sociaux et techniques.

L'étude australienne « Partnerships between schools and the professional Arts sector : Evaluation of Impact on Student Outcomes » (Wesley, 2011) démontre, quant à elle, les bienfaits sur l'engagement général des élèves (amélioration du comportement, de leur implication familial et social, de leur fierté et de leur capacité à surmonter les défis) qu'amène les formations parascolaires en partenariat avec des artistes professionnels, tous groupes socioculturels confondus. La prise de contrôle de leur apprentissage, le sentiment d'appartenance, une plus grande participation aux discussions de groupe et la reconnaissance d'habiletés « cachées » sont des traits qui ont été notés quant aux bienfaits de ces ateliers.

J'ai aussi remarqué, au fil des années, l'ouverture rapide des participants qui s'impliquent dans de tels projets. Plusieurs facteurs, selon moi, peuvent expliquer ce phénomène : l'ambiance plus décontractée que dans le cadre d'un cours à l'école, l'inscription et l'implication volontaire aux ateliers, le rapport moins formel avec les formateurs et le caractère personnalisé des formations dû aux petits groupes ainsi formés. Pour Goodman (2003) et Bailey (2009), ce genre d'environnement collaboratif entre les adolescents et les adultes dans un projet vidéo, notamment lors de la période d'écriture scénaristique, des tournages et de la présentation des productions, améliore l'esprit critique des apprenants et les stimule « to use this multimodal literacy practice to make positive changes in their lives and their communities » (Bailey, p.32).

2.4.5 Les bienfaits de la création vidéo

Au-delà de ce que représentent la vidéo et le cinéma pour les jeunes, de plus en plus d'études démontrent les bienfaits spécifiques à la création vidéo chez plusieurs d'entre eux, notamment au niveau du développement d'habiletés techniques et sociales (Goodman, 2003; Szekely et Szekely, 2005; Laparé, 2007; McMillan, 2007; Labrie, 2008; Lovett, 2008; Ranker, 2008; Bailey, 2009; Hall, 2012; Harlan, 2012). Selon Marie-Pierre Labrie (*ibid.*) :

Il est assez rare d'observer que les jeunes prennent la caméra et décident de ne tourner que des paysages, des formes ou des objets. Ils ont pratiquement toujours envie de se filmer entre eux et de raconter des histoires. Dans ces histoires, les jeunes adorent se mettre en scène dans toutes sortes de situations, sous différents angles de prises de vue les mettant en valeur. Ils s'y inventent, s'y définissent. Il faut admettre que ce ne sont pas tous les adolescents qui aiment la caméra, certains restent maladivement derrière, afin de s'assurer qu'elle ne capturera pas le moindre centimètre de leur silhouette. Mais ceux-là sont tout de même impatients de voir les résultats des tournages. Ceux qui se trouvent devant la caméra ont envie de voir ce qu'ils projettent

comme image. Comme s'ils voulaient absolument savoir comment les autres les voient ou les entendent. Il ne s'agit pas simplement ici de voir son corps, mais aussi certainement de se voir bouger, de se voir interagir avec les autres. Sont-ils beaux? Sont-ils trop gros? Ont-ils l'air « cool », sûrs d'eux? Est-ce que leur voix est trop aiguë, trop grave? (p. 44)

Il y aurait donc, avec la création vidéo, des facettes qui toucheraient le subconscient identitaire du jeune, lors de sa mise en scène devant la caméra, par le truchement d'un effet miroir. Elle pourrait permettre de prendre conscience de leur corps contextualisé dans diverses situations. Les questionnements quant à leur apparence physique et leur prestance trouveraient ainsi des pistes de solutions rapides et ludiques.

En plus des bienfaits liés à l'intégration du corps adolescent lors du tournage, la conception mentale de l'univers narratif, qui prend la forme ici d'une structure scénaristique, aurait, selon les tenants de la narratologie cognitive, un effet « sur la spatialisation dans l'imaginaire du sujet » (Bourassa, 2006) :

Pour Jerome Bruner, le récit constitue l'une des modalités les plus fondamentales de la pensée, par lequel l'humain organise son expérience et donne un sens à son existence. L'imaginaire narratif devient l'un des principaux instruments de la cognition. Comme le rappelle M-L Ryan (2004), si la narrativité est si fondamentale à la pensée humaine, c'est que nous construisons constamment des histoires embryonnaires à partir des objets ou des événements de notre environnement perceptuel. (Bourassa, p. 76)

Toujours selon Bourassa, le récit déborde du cadre artistique et « il sature la vie individuelle et collective sous plusieurs formes tirées du vécu humain » (*ibid.*). « Médiateur qui organise le savoir et le vécu, le récit est l'un des plus importants vecteurs de transmission de la mémoire humaine, qu'elle soit individuelle ou collective » (*ibid.*). Pour Hall (2012), les technologies narratives (incluant la production vidéographique) « can help learners to make sense of what might otherwise be quite inscrutable or potentially unintelligible experience » (p.99). Il y aurait donc, par la création d'un récit vidéographique, une tentative intuitive des

personnes impliquées de structurer leurs connaissances afin de leur donner un sens, puis de le transmettre à autrui.

Car, si la production vidéographique comprend l'implication de savoir-faire liés à la réalisation d'un travail collectif, à l'exploration de son environnement social et personnel, à la construction narrative de la pensée et à l'engagement de soi, tout ceci ne fait sens que s'il y a une diffusion du travail vidéo devant public. Parce qu'au même titre que les autres disciplines artistiques qui demandent temps, efforts, réflexions et travail collectif, si le résultat n'est pas diffusé, s'il n'a pas une reconnaissance extérieure au groupe, l'engouement et l'impact de la création en sont drastiquement atténués. Nous pouvons difficilement imaginer une pièce de théâtre ou un concert longuement préparé, bénévolement, sans avoir la volonté de les présenter devant public, aussi minime soit-il. Savoir que nous sommes attendus au détour par un public composé de nos pairs, de notre famille, mais aussi d'inconnus, donne un sens supplémentaire à l'effort demandé dans la production d'une œuvre. Labrie (2009) en tire la même conclusion en analysant le projet vidéo qu'elle a réalisé avec un groupe de jeunes dans le cadre d'un concours : « ainsi ils allaient être vus et entendus dans une projection publique. Toute cette tribune et cette valorisation du travail des jeunes augmentent leur désir d'achever les projets et donnent un sens à leurs efforts » (p. 63).

D'après mon expérience personnelle, cette recherche de la reconnaissance publique n'est pas toujours délibérée chez les jeunes, bien qu'elle serve souvent de leitmotiv pour terminer leur projet. La présentation devant public de leur travail suscite un moment mélangeant stress et euphorie, le jeune se compromettant (souvent pour la première fois) devant ses pairs. Malgré ce saut psychologiquement périlleux, rares sont les participants qui n'osent pas montrer leur travail de création devant public. Les jeunes veulent voir la réaction des gens qui regardent ce qu'ils ont accomplis. D'après Labrie (*ibid.*), ce phénomène s'explique par le fait que « la vidéo permet une différenciation du monde des adultes et une revendication d'un espace

d'expression » (p. 47). La reconnaissance publique aiderait ainsi l'adolescent dans son processus d'émancipation familiale, parfois difficile à obtenir. Par son biais, le jeune peut ainsi « faire ses preuves » (p. 47) auprès de sa famille. Puis, une fois son travail diffusé sur internet et partagé par le biais des réseaux sociaux, il est en mesure de connaître directement les réactions de ses amis, de ses connaissances et d'inconnus via les statistiques de visionnement et les commentaires qui lui sont adressés. C'est une occasion de laisser une trace de soi-même dans son univers symbolique connecté, de faire valider la légitimité de son travail par ses pairs et, ainsi, d'obtenir une sorte de reconnaissance de ces derniers.

Naturellement, cette diffusion publique peut être une lame à double tranchant : s'il n'y a pas ou peu de commentaires (ou pire, s'ils sont mauvais), le jeune peut tirer des conclusions négatives de son expérience et la voir comme un échec. Les savoir-faire qu'il aura mis de l'avant pour réaliser son film (leadership, créativité, etc.) ne seront pas valorisés et il pourrait conclure qu'ils ne les possèdent donc pas. C'est pourquoi, dans les projets vidéo où je travaille avec les jeunes, sans compromettre le processus de création et les réflexions qui en découlent, je mets souvent l'accent sur la qualité finale de leur travail. L'appréciation plus grande du public pour ce dernier a une influence directe sur la valorisation de leur processus de création et vice-versa. Cette valorisation publique du travail accompli, et par ricochet celle de leurs savoir-faire, a comme effet, je crois, de cristalliser ces dernières dans l'esprit des jeunes. En ce sens, Hall (2012) affirme que la technologie narrative, une fois diffusée, peut améliorer significativement le sentiment d'accomplissement, l'attitude et l'affect des adolescents. La qualité finale de leur film est donc aussi importante que le processus de création « car, en réalité, en classe comme ailleurs, rien ne démotive plus que l'échec » (Meirieu, 2014, p. 27).

Ce chapitre a été l'occasion de faire la recension des écrits par rapport à différents thèmes qui touchent de près ou de loin les formations vidéographiques. D'abord, il a été question de l'adolescence, et plus précisément de la définition de

l'image de soi et de la construction de sens par la codification de leur univers symbolique. Ensuite, nous avons vu comment l'influence exercée par l'omniprésence du cyberspace sur ces facettes du développement personnel et social a fait émerger de nouvelles pratiques culturelles chez les jeunes. Particulièrement présente parmi celles-ci, la vidéo est ensuite abordée comme moyen de création pédagogique. Puis, nous avons couvert comment ce moyen peut contribuer à la définition de l'image de soi par l'utilisation de savoir-faire divers (travail d'équipe, engagement, créativité, etc.) et l'implication de leur corps lors du tournage de leur projet. C'est aussi un moment privilégié afin de les inviter à s'interroger sur des enjeux sociaux et d'y prendre position, notamment par la création de récits. Finalement, nous avons vu l'importance de la diffusion de leur production afin, d'une part, de créer un engouement qui incite les participants à finaliser leur travail vidéographique et, d'une autre, de valoriser les savoir-faire qu'ils auront mis de l'avant pour y parvenir.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE, FORMULATION DE PROPOSITIONS ET DESCRIPTION DES ATELIERS

Ce chapitre sera consacré à la méthodologie de recherche, la formulation de propositions sur des stratégies pédagogiques optimales, la démarche menant à la sélection des participants à la recherche et la description de trois ateliers de création vidéo. J'expliquerai d'abord pourquoi la recherche de type qualitative, les approches phénoménologique et inductive modérée et la méthode de l'analyse réflexive sont des choix pertinents afin d'atteindre les objectifs de cette recherche. Puis, je décrirai mon approche méthodologique qui combine une analyse réflexive des formations vidéo et des entrevues individuelles avec les jeunes participants. J'émettrai ensuite, en lien avec la recension des écrits du chapitre II et mon expérience comme formateur, une série de propositions liées à des stratégies pédagogiques à privilégier pour l'enseignement de la vidéo en milieu extrascolaire. Ensuite, je présenterai le processus de sélection des participants et les raisons qui m'ont amené à choisir les entrevues comme méthode de cueillette de données. Finalement, je présenterai, sous forme de chroniques⁶, le processus et la dynamique de création de chacune des

⁶ Dans le cadre de cette recherche, je définis la chronique comme étant une suite d'événements décrits, se déroulant en ordre chronologique. Il ne faut pas confondre avec la méthode de Van der Maren (1996).

équipes de participants en unissant leurs souvenirs aux miens. L'analyse des données et l'interprétation des constats se feront au chapitre IV.

3.1 Approche méthodologique

Considérant le type d'informations que je tenterai d'aller chercher à des fins d'analyse, il me semblait naturel d'opter pour une approche orientée vers la recherche de type qualitatif-phénoménologique (Boutin, 2011). Cette dernière est traditionnellement opposée à la recherche de type quantitatif qui est principalement associé aux sciences naturelles, dont « la recherche absolue de l'objectivité exige que le chercheur impose des limites *a priori* sur les données qu'il s'apprête à recueillir » (p. 14). Selon Boutin (qui cite des tenants du courant phénoménologique), la structure rigide de la recherche quantitative rend difficile « la découverte des perspectives des sujets eux-mêmes » (*ibid.*).

L'approche phénoménologique, quant à elle, met l'accent sur les données expérientielles dont le cadre évolue dans le temps en fonction des informations recueillies. Elle est, par sa nature adaptative, plus appropriée à la recherche sur des sujets humains. Elle tente de « saisir la logique des phénomènes subjectifs » (*ibid.*). En contrepartie, elle rend la valeur des données saisies dépendantes de la rigueur scientifique du chercheur. En effet, il peut être facile de remettre en question les données recueillies par ce dernier puisqu'il les saisit et les analyse plus ou moins subjectivement. Afin que la recherche et les constats soient crédibles, il est donc important que le chercheur établisse des stratégies qui auront pour but d'atténuer la part de subjectivité et d'aléatoire tout en gardant son cadre d'analyse malléable en fonction des sujets.

La méthodologie employée s'arrime aussi avec l'approche inductive modérée de Savoie-Zacj (2000). Dans ce modèle, les éléments du cadre théorique se

développent conjointement à la recension des écrits « afin de laisser émerger les catégories qui structureront » l'analyse (Loiselle et Harvey, 2007). Dans ce cas-ci, le cadre théorique peut orienter le développement de la recherche, mais « il ne sera aucunement restrictif » (*ibid.*). La souplesse de ces approches est nécessaire à cette recherche qui tend à améliorer, sur différentes facettes, des ateliers en création vidéo dont la forme et l'ampleur varient en fonction des projets où ils s'insèrent.

J'utiliserai principalement « l'analyse réflexive de ma pratique professionnelle », telle que présentée dans les devis méthodologiques de Paillé (2008) pour structurer ma démarche analytique. Cette méthode d'analyse est particulièrement adaptée, selon Paillé, pour les professionnels qui souhaitent prendre un recul pour examiner leur enseignement. Paillé écrit :

Investit d'objectifs de clarté, lucidité, sagacité, [ce devis méthodologique] invite à l'analyse systématique et critique d'une portion d'expérience professionnelle prise à la fois comme objet d'étude et comme déclencheur d'une autoanalyse qui aura souvent des répercussions jusque dans la vie intime de la personne enseignante. (p.143)

Cette méthode ne se veut toutefois pas une simple activité d'introspection et les risques liés à la subjectivité des résultats ou de « l'autobiographie complaisante » (*ibid.*) sont bien présents. C'est pourquoi la méthode d'analyse doit s'appuyer sur un cadre méthodologique transparent pour que « l'exercice en vaille véritablement la peine » (p. 144).

En ce sens, je formulerai d'abord des propositions sur les stratégies pédagogiques à employer pour atteindre l'objectif principal de la recherche : améliorer mon approche pédagogique en tant que formateur en vidéo auprès d'une clientèle adolescente en contexte extrascolaire. Ces propositions découleront de réflexions personnelles et de la recension des écrits.

Puis, la description de la sélection des participants et des entrevues menées dans le cadre de cette recherche mènera à trois chroniques racontées par le biais

d'entrevues de type semi-dirigé (Boutin, 2011). Ces dernières, réalisées auprès d'anciens participants aux ateliers de création vidéo, serviront de sources descriptives extérieures. J'y ajouterai mes propres souvenirs afin de structurer le déroulement des chroniques et d'obtenir, par le biais d'un croisement de points de vues, des descriptions des parcours en atelier les plus complètes possibles.

3.2 Formulation de propositions sur les stratégies pédagogiques

En lien avec la recension des écrits du chapitre II et mes observations comme artiste-enseignant, je suggère des propositions de stratégies pédagogiques afin de développer un projet d'ateliers vidéo. Ces propositions serviront de point de départ de l'analyse inductive modérée. Les limites de la recherche ne permettent pas de valider chacune d'entre elles puisque ces propositions ont été formulées de manière inductive⁷. C'est pourquoi, dans un premier temps, trois anciens participants d'ateliers vidéo donneront leur avis sur chacune de ces propositions dans le chapitre IV, puis, en lien avec des observations sur le terrain, certaines de ces propositions feront l'objet d'interprétation des constats.

1. Inclure le corps adolescent dans la production vidéographique

Bien que les jeunes demandent presque systématiquement de s'inclure comme acteurs dans leur film, j'avais tendance, lors des précédents ateliers, à leur demander de travailler exclusivement sur la production derrière la caméra. Cette manœuvre avait pour but de les inciter à déléguer le rôle d'acteur à autrui, et de les amener à peaufiner leur compétence en communication. Je crois maintenant qu'il est primordial de leur laisser un espace où ils peuvent expérimenter devant la caméra. Si ce n'est pas possible lors du tournage de leur film, cela devrait l'être lors d'exercices

⁷ J'invite le lecteur qui désire approfondir la recherche à consulter les références et les ouvrages présents dans la bibliographie complémentaire.

préparatoires. Ce moment leur permettrait de mettre leur corps en scène et, comme l'a observé Labrie (2009), d'utiliser la caméra comme un miroir. Je crois que cet aspect est particulièrement important lors d'un premier atelier en création vidéo, mais est optionnel si les participants n'en sont pas à leur première création vidéographique.

2. Tenir un journal de bord internet

Afin de diversifier le processus de création qui peut sembler redondant par moment, je crois que la tenue d'un journal de bord permettrait aux participants de prendre conscience plus facilement de l'évolution de leur projet. Ce journal pourrait prendre la forme d'un blogue, alimenté de courts textes, d'images et de courtes vidéos présentant certains moments forts de la production. Cet aspect leur permettrait ainsi de documenter leur travail sous différents modes, le médiatiserait et l'inscrirait comme instance autonome productrice de contenu écrit et audiovisuel dans le cyberspace.

3. Orienter la tempête d'idées

Que le projet de création soit une fiction, un documentaire ou une vidéo expérimentale, je crois qu'il y a moyen d'inclure, dès les premiers moments de discussion avec les jeunes, une réflexion fondamentale qui transcendera la simple production vidéographique. Au-delà de raconter une histoire, les participants doivent connaître et assumer le sens de ce qu'ils veulent raconter, ainsi que celui des images qui seront tournées. À mon avis, en tant que coordonnateur des ateliers, il faut éviter de tomber dans la facilité et de laisser tourner une histoire « cool » juste parce qu'elle est divertissante. Ce moment de création en est un privilégié où les jeunes peuvent apprendre beaucoup sur eux-mêmes, développer leur esprit critique et prendre position sur des enjeux fondamentaux (personnels et sociaux). L'intégration d'éléments menant à une réflexion ne peut qu'ajouter à la profondeur de leur projet, et il faut créer les opportunités pour qu'ils puissent en prendre conscience.

4. Entretenir le partenariat avec les écoles et les organismes communautaires

Si les ateliers se font en marge du réseau de l'éducation, un partenariat avec celui-ci et ses partenaires est toutefois souhaitable. En contact quotidien avec les jeunes, les professeurs et les intervenants d'organismes sociaux sont à même de connaître ceux à qui profiteraient de tels projets de création vidéographique. Le recrutement des participants se ferait donc beaucoup plus facilement. De plus, ce partenariat peut mener au prêt de locaux et d'équipements audiovisuels, facilitant la logistique du projet et les déplacements des élèves. Si tel est le cas, il est cependant primordial, à mon sens, de se dissocier de la structure plus rigide imposée aux jeunes durant la journée à l'école. Non seulement une atmosphère détendue et dynamique serait propice à la création, mais elle assouplirait la relation entre les animateurs et les participants par rapport à celle qu'ils ont généralement avec les enseignants.

5. Étendre la durée du projet sur plusieurs semaines

Peu importe si les ateliers prennent la forme d'événements condensés en quelques jours ou étalés sur quelques mois, je crois que les bienfaits propres à la création vidéographique se feront sentir. Je préconise cependant le type d'ateliers étalés sur quelques mois, à raison d'une rencontre de plus ou moins une heure par semaine. Ce temps entre les ateliers peut être propice à l'émergence de nouvelles idées et à la prise de recul. Les risques qui y seraient associés sont la perte de rythme et de l'intérêt des adolescents qui sont, de par leurs habitudes de consommation internet, rapide sur le zapping d'intérêts. Pour garder leur esprit à vif, il serait donc primordial de préparer des ateliers personnalisés et de leur rappeler que leur travail fera l'objet d'une projection publique (pour peu que ce soit possible). Il est aussi important de leur donner des « missions » pour le prochain atelier. De savoir qu'ils ont une tâche sur laquelle ils doivent travailler avant d'amorcer le prochain atelier permettrait de sortir le projet du cadre parascolaire pour le poursuivre jusque dans leur quotidien.

6. Optimiser la qualité finale de la production

Afin d'améliorer la visibilité de leur film (ainsi que la potentielle valorisation qui l'accompagne), les qualités globales (visuelles, rythmiques, scénaristiques, etc.) de celui-ci devrait être « optimales ». Un premier film est rarement un travail au rythme et à l'esthétique peaufinés. Bien que cela fasse partie du processus normal d'apprentissage, cette particularité rend le film plus ou moins attrayant pour le spectateur qui doit assumer le manque d'expérience des jeunes. Je crois que les équipes de production auraient tout à gagner à travailler avec de l'équipement de qualité semi-professionnel et de pair avec des artisans du milieu de la vidéo. Ces derniers pourraient s'inclure à titre de « conférenciers » crédibles qui viendraient promulguer aux jeunes des conseils professionnels. Nous pourrions même penser, si les circonstances y sont favorables, à ce que ces professionnels les aident au niveau technique lors du tournage de leur film. Ainsi soutenus, non seulement les jeunes auraient acquis des savoir-faire provenant d'acteurs crédibles œuvrant dans le milieu professionnel, mais profiteraient d'un produit final ayant une plus-value visuelle.

7. Maximiser la diffusion de leur film

Les circuits de diffusion de courts-métrages et d'œuvres amateurs sont généralement inconnus des jeunes, surtout lorsque ces derniers en sont à leur premier film. Les jeunes participants présenteront souvent leur travail à leurs proches et le diffuseront sur internet, mais ne le feront pas circuler à l'extérieur de leur réseau. Afin d'optimiser la visibilité et, par ricochet, la valorisation de leur travail, je crois qu'on se doit, à titre de responsable, de trouver des lieux de diffusion idéalement accessibles physiquement pour les jeunes. De plus, trouver des stratégies afin de maximiser le nombre de visionnements de la vidéo sur le web ne peut que renforcer les traces que laissera le jeune de son univers symbolique.

3.3 La sélection des participants et les procédures d'entrevues

Afin de valider si les ateliers vidéo auxquels j'ai pris part à titre de formateur ont pu avoir un impact sur le développement de savoir-faire techniques et sociaux chez les apprenants, à partir des propositions énoncées, j'ai voulu rencontrer, dans le cadre d'un entretien de recherche, trois anciens participants. La sélection de ces derniers s'est faite conformément à certains critères que je jugeais pertinents au niveau de la diversité des points de vue. Pour moi, il était important d'avoir au moins un représentant de genre masculin et un, féminin, que les participants soient au minimum âgés de dix-huit ans lors de l'entretien⁸ et qu'au moins deux ans se soient écoulés entre les ateliers et le moment de les rencontrer. De plus, je trouvais intéressant de choisir des participants provenant de milieux socioculturels et économiques différents. Sans tracer de corrélations claires entre ces critères et les données qui découleront des entrevues, le nombre de cas n'étant pas suffisant, cela me permettra toutefois de mieux interpréter et nuancer certains constats.

La prise de contact avec les anciens participants s'est faite via les réseaux sociaux et de contacts intermédiaires. Les trois premières personnes à qui j'ai fait la demande ont rapidement accepté de participer à la recherche. Leur implication volontaire s'est traduite par la tenue d'une entrevue semi-dirigée individuelle d'environ une heure chacune. Les trois entrevues se sont déroulées au mois de mars 2013 dans un local fourni par l'Université du Québec à Montréal. Étant donné les années séparant les entrevues de leur participation aux ateliers, le questionnaire d'entrevue leur était envoyé à l'avance afin qu'ils puissent se rafraichir la mémoire et

⁸ Deux facteurs expliquent la raison pour laquelle j'ai choisi des sujets âgés d'au moins dix-huit ans. Le premier est pour faciliter le processus d'obtention des consentements afin de respecter les protocoles déontologiques auxquels cette recherche est soumise. Le second est de m'assurer d'un certain niveau de maturité de la part des participants. Bien que l'âge ne soit pas un indicateur nécessairement fiable, il indique néanmoins que les participants ont, au minimum, terminé leurs études secondaires et sont aptes à porter un certain regard critique sur leur adolescence.

se préparer en vue des réponses qu'ils voulaient fournir. Je leur demandais par la même occasion de visionner le court-métrage qu'ils avaient réalisé avant de participer aux entrevues. Bien entendu, je leur faisais savoir que je souhaitais obtenir les réponses les plus honnêtes possibles, pour le bien de la recherche, et de ne pas se gêner pour livrer le fond de leur pensée.

Afin de répondre aux exigences du code déontologique de l'Université du Québec à Montréal, un formulaire de consentement à la recherche a été envoyé à l'avance aux participants. Il avait pour but de présenter la recherche et les objectifs liés aux entrevues. Ce formulaire assure aussi l'anonymat des participants par l'utilisation de pseudonymes employés tout au long du développement de la recherche.

Le but de ces entrevues est multiple. D'une part, elles serviront à décrire leur parcours en création vidéographiques et, d'une autre, fournir des données afin d'atteindre les objectifs de cette recherche. C'est pourquoi le traitement de ces données sera divisé en trois axes d'analyse lors du chapitre IV.

Le premier axe a pour but de connaître la perception des jeunes par rapport à leur participation aux ateliers vidéo et si, selon eux, cela a pu avoir des répercussions au niveau du développement de savoir-faire. Pour ce faire, ils doivent d'abord définir ce qui les motivait à s'inscrire aux ateliers, ce qu'ils venaient y chercher et si leurs attentes ont été comblées. Ils sont ensuite invités à décrire, commenter et critiquer leur parcours de création vidéographique. Ceci m'amènera à prendre connaissance des forces et des faiblesses des ateliers vidéo.

Le second axe d'analyse a pour objectif de comprendre leurs choix scénaristiques et artistiques au cours de leur processus de création. Cela permettra de valider ou infirmer certains pans de l'analyse du comportement adolescent en lien avec la vidéo, lors de la recension des écrits.

Finalement, le troisième axe a pour but de connaître l'avis des participants par rapport aux propositions sur les stratégies pédagogiques décrites précédemment en se projetant en tant que participants dans de telles situations. Suite à ces analyses, je serai en mesure d'interpréter les constats, de remettre en question certains aspects de ma pratique et de valider les propositions sur les stratégies pédagogiques les plus favorables.

Le questionnaire est composé de quatre questions directrices desquelles découlent de trois à cinq sous-questions à développement (*voir* appendice A). Ces quatre blocs ainsi formés portent sur les thèmes suivants : leur motivation initiale et leur parcours en atelier, la description de leur court métrage et sa projection publique, l'impact des ateliers vidéographiques dans leur développement personnel et, finalement, les forces et les lacunes de ces ateliers suivi de leurs avis sur les stratégies pédagogiques. Je me laissais la liberté de leur poser de nouvelles questions de manière spontanée si je sentais qu'une piste de réponse intéressante se présentait à moi, ou si je sentais que les réponses ne correspondaient plus aux objectifs de recherche. Dans le cas où je percevais une hésitation au niveau des propos énoncés, je revenais un peu plus tard par le biais d'une nouvelle question détournée afin de valider l'étanchéité de leur propos. Les entrevues ont été captées à l'aide d'une enregistreuse numérique et des notes d'observation ont été rédigées en cours d'entrevue afin de garder les traces d'éléments non audibles pouvant servir à l'analyse des réponses.

3.4 Chroniques de trois projets vidéo

Les chroniques qui suivent sont composées d'observations descriptives personnelles auxquelles se joignent celles des participants. Elles sont donc un amalgame de perceptions provenant de différents points de vue qui dresseront, à mon avis, le tableau le plus complet du parcours des participants. Un tri des réponses des

répondants a été fait puisque, pour créer une ambiance confortable lors des entrevues semi-dirigées, je laissais souvent la discussion quitter le cadre de la recherche pour la rediriger sur le sujet par la suite. Cette stratégie a comme conséquence de créer des éléments de réponses superflues à la recherche, mais améliore, à mon avis, la qualité des réponses recherchées. Ces réponses prendront la forme de citations qui viendront s'insérer à travers mes descriptions des ateliers. Je conserverai le plus fidèlement possible la structure syntaxique des citations afin de garder indemnes les traits de personnalité des répondants. Les verbatim des entrevues se trouvent dans les appendices B, C et D.

3.4.1 Projet Vision jeunesse : Antoine

J'ai connu Antoine en 2008 alors qu'il était en cinquième secondaire. Notre kiosque de recrutement, installé dans la cafétéria de son école, avait attiré son attention. « Je voyais qu'il y avait une caméra vidéo branchée à une télévision et je me suis dit : Ah! Cool! Une caméra! Je vais aller poser des questions. » (verbatim d'Antoine, p.107). Après s'être inscrit à la liste des intéressés, il s'est présenté seul à la rencontre d'information qui avait lieu quelques jours plus tard à la Maison des jeunes et où étaient venus plusieurs groupes de curieux âgés de 12 à 17 ans. Gêné, il nous a demandé à la fin de la rencontre si son ami, qui demeurait à environ une heure de transport en commun, pouvait faire équipe avec lui.

À cette époque-là, j'étais extrêmement timide, je n'avais pas tellement d'amis. J'étais plutôt dans mon monde à regarder des films. Quand je suis arrivé à Vision Jeunesse, je me suis mis à parler plus avec des gens. À mon école, au secondaire, je ne parlais pas vraiment aux gens, j'étais plutôt tout seul, très souvent tout seul. Manuel [nom fictif], mon seul vrai ami à cette époque-là, vivait à Verdun, on n'allait donc pas dans la même école. J'en avais quelques-uns à mon école des gens avec qui je parlais, mais ce n'était pas [sic] d'aussi bons amis que Manuel. Ils n'avaient pas les mêmes intérêts que moi, personne ne s'intéressait aux films. On dirait que l'école où j'étais, c'était plus une école de sportifs. C'était ça qui les intéressait. Des fois, je

me disais que j'aurais dû aller à Jean-Eudes, mais même à ça, je n'avais pas les notes. Une place plus centrée sur les arts. (*ibid.*, p. 111)

Antoine décrit son environnement socioculturel et ce qui, à son avis, l'a isolé dans la solitude ainsi :

Au primaire, je m'étais fait des amis qui venaient de milieux défavorisés. L'un de mes amis avait des parents alcooliques, l'autre avait des parents junkies. Il devait vivre chez sa grand-mère. Pis le problème, c'est que je les ai suivis jusqu'au secondaire où j'ai fini par me rendre compte que je n'étais pas comme ces gens-là. Ils étaient aussi plus sportifs que moi. Peu à peu, j'ai perdu contact avec ces gens-là pour me trouver d'autres amis, mais c'était difficile. [...]

Ma mère est une femme monoparentale, je vivais seul avec elle en appartement. On vivait quand même bien et je pense qu'on peut dire que ma mère avait une meilleure éducation que la moyenne du quartier où nous vivions. J'ai toujours trouvé ça bizarre parce que ma mère s'exprime très bien, elle parle trois langues, est très éduquée, pis moi, les amis que j'avais au primaire, c'était tous des gens qui avaient des milieux familiaux à problèmes, alcooliques ou en drogue. Pis je me suis toujours senti à l'écart de ça, différent des autres. (p. 113)

L'une des choses que nous exigeons des jeunes, lors des premières rencontres d'ateliers vidéo, était de participer à un atelier de « tempête d'idées ». La plupart du temps, les jeunes arrivent avec leur bagage de codes narratifs et visuels provenant habituellement de films hollywoodiens. Souvent, ils aimeraient pouvoir répéter le style grandiose qui colle à ce type de films sans trop connaître les prémisses de l'histoire qu'ils voudraient raconter. Dans le cas d'Antoine, bien qu'il aimait particulièrement les effets spéciaux et la science-fiction, il visionnait « déjà pas mal d'autres sortes de films » (p.107).

Je me souviens, j'avais vu un film de Denis Arcand la veille, je ne me souviens plus du nom, mais je m'en rappelle, c'était comme avec des robineux [des sans-abris]. Et là, on s'est dit : Ah! Ça pourrait être cool de faire un film avec des robineux. Et j'ai dit après qu'on pourrait faire un film sur des immigrants illégaux. Fek [sic], pourquoi ne pas faire un film sur des robineux immigrants illégaux. On a donc combiné des idées de même et on a continué à parler.

C'était vraiment formateur parce que c'était la première fois que je faisais le *brainstorm* d'une histoire en groupe. [...] C'est là que j'ai compris que de faire un film, c'était plus un travail d'équipe qu'un travail individuel. Ça nous a pris au moins quatre ou cinq sessions pour écrire l'histoire et c'était principalement moi qui écrivais le script [sic : scénario], Manuel, lui, me donnait plus des idées. (*ibid.*)

À titre de formateurs, nous étions très enthousiastes de voir ces jeunes participer de manière constante aux séances d'écriture chaque fin de semaine. Cette partie est souvent celle qui décourage le plus les participants puisqu'elle nécessite un lot important d'efforts pour peu de résultats concrets. Lors d'un premier film, il est rare de prendre conscience de l'importance d'une bonne préproduction⁹, surtout au niveau scénaristique. Antoine et Manuel étaient, au contraire, très ouverts à l'idée de prendre le temps de travailler cet aspect. Nous étions dès lors en meilleure posture pour les aider à éviter les pièges et les clichés d'un premier scénario. « Il y avait toujours les formateurs qui s'assuraient qu'on ne tombe pas dans les clichés, parce qu'on a toujours tendance à faire des trucs *cheesy* [stéréotypés]. Ça nous a aidés à rendre l'histoire plus originale. » (p. 108) En ce sens, nous soutenions les jeunes dans leurs décisions artistiques en les aidant à trouver des solutions et des alternatives aux difficultés techniques qu'impliquait leur scénario.

Parallèlement aux ateliers d'écriture, nous leur apprenions les rudiments techniques de la caméra. Encore une fois, ils ont démontré beaucoup d'ouverture à la chose, mais Manuel semblait le plus intéressé des deux. Dès la définition des rôles, c'est d'ailleurs lui qui s'est proposé pour être le caméraman, Antoine étant plutôt intéressé par la direction d'acteurs et la réalisation.

⁹ La préproduction englobe les étapes de production qui ont lieu avant le tournage d'une vidéo. Ces étapes comprennent, entre autres, la tempête d'idées, la recherche, la scénarisation, la création d'un scénarimage (parfois plus connu sous le terme anglais « *storyboard* »), le repérage des lieux, les pratiques, l'établissement des besoins matériels et financiers, etc.

Étant donné le nombre limité de caméras disponibles par rapport au nombre d'équipes participantes, nous devions gérer le prêt des équipements rigoureusement et l'assistance technique que nous pouvions léguer à chaque équipe. Nous donnions le choix aux groupes de travailler avec ou sans notre aide, tout dépendamment de leur aisance à utiliser la caméra et de la maîtrise de leur projet. Antoine et Manuel nous avaient ainsi fait part de leur intention de travailler sans notre assistance.

La veille du tournage, la personne qui campait le rôle principal de leur film s'était décommandée. Cette situation contraignait Antoine, malgré sa grande timidité, à prendre la place de leur ami absent, en plus d'essayer d'assumer la réalisation du film.

J'avais énormément de difficulté à réaliser en même temps [que de jouer]. Je n'avais jamais acté [sic : joué] de ma vie et j'avais de la misère à apprendre mon texte. Aussi, vu que je n'ai aucune formation d'acteur, j'avais trouvé ça particulier, surtout que les deux acteurs que Manuel avait trouvés, c'était des gens qui avaient déjà fait beaucoup de théâtre. Eux, ils étaient habitués d'apprendre un texte. Ils l'ont lu trois fois et ils le savaient par cœur. Moi, je l'ai écrit et j'avais plus de difficulté à m'en rappeler que les gens qui l'ont lu trois fois. C'est là que j'ai su à quel point c'est important de trouver les bonnes personnes pour jouer dans un film. Je me disais que j'allais ruiner le film à moi tout seul. Je me rappelle qu'au moment du tournage, j'étais vraiment désespéré. Je me disais que ça allait être un mauvais film et je n'étais vraiment, vraiment, vraiment pas content. Surtout que je mettais tout sur mes épaules. (p. 108)

En plus de ces contraintes techniques, plusieurs difficultés sont survenues lors du tournage : problème avec la caméra, intervention d'un policier alors qu'ils tournaient une scène extérieure et retard dans les échéanciers. Ils nous ont finalement appelés en milieu de journée afin de réclamer un coup de main et, par le fait même, de les sécuriser.

Au début, je ne m'attendais pas à ça. Je pensais qu'on allait être laissé à nous-même et que nous allions faire nos erreurs tout seuls, mais ils ont été là tout le long, ils sont même venus à Verdun lorsque la caméra a brisé! J'ai vraiment apprécié ça parce que je ne savais plus du tout quoi faire, comment diriger, où

m'en aller et quoi faire. Ça, ça m'a permis entre autres de transférer tout le poids que j'avais sur mes épaules sur celles des formateurs. (*ibid.*)

À la suite des deux journées de tournage, le moral des participants était bon. Ils étaient fiers de ce qu'ils avaient accompli, en particulier Antoine qui a dû se compromettre et combattre sa timidité pour jouer devant la caméra. « Après le tournage, les animateurs nous ont assuré que le film n'était pas final tant que le montage n'était pas terminé, que le script [sic] pouvait encore changer du tout au tout. » (p. 109). Lui qui était certain que son film était un échec lors du tournage avait soudainement retrouvé l'espoir.

Étant donné le nombre limité de postes de montage vidéo disponibles et le peu de temps qui restait avant la projection des films en salle, nous accompagnions intensivement les participants afin d'accélérer la finalisation de leurs films. Nous étions aussi très assidus sur les techniques de montage que nous voulions transmettre aux participants. Aussi, selon nous, les films devaient être d'une qualité narrative et rythmique optimale afin que le public passe un bon moment lors de la projection des vidéos. Au final, nous passions beaucoup de temps avec eux dans cette phase finale du projet. Antoine questionne cependant cette partie de son parcours à Vision Jeunesse :

[...] au début, je trouvais que les animateurs prenaient trop de place sur le montage. En même temps, j'observais et j'apprenais en même temps [sic]. Mais avec du recul, si j'avais de quoi à dire pour modifier les ateliers, c'est de laisser faire un peu plus les élèves. Malgré tout, ça l'a [sic] été très formateur. (*ibid.*)

Le montage vidéo est une étape charnière dans le processus de production du film. Les participants voient leurs scènes en boucle sans arrêt en essayant de les agencer entre elles. Puis la trame sonore reçoit le même traitement, nettoyant les sons, ajoutant des effets sonores et des musiques qui donneront le ton et le rythme au film. Malgré cette étape de production et de réflexion intense où il est difficile de

prendre du recul sur son travail, Antoine était « assez satisfait, vu [qu'il] pensait que ça allait être un très mauvais film » (*ibid.*).

La présentation des films produits par les jeunes se faisait au cinéma ONF, au centre-ville de Montréal. Pour nous, il était primordial d'offrir un moment de prestige aux participants afin de souligner les efforts consentis à la réalisation de leur travail.

J'ai vraiment apprécié de présenter le film sur grand écran devant une audience à l'ONF, j'ai vraiment aimé ça. Avoir un petit gala et de voir son film sur grand écran, je ne sais pas, c'était toutes des premières pour moi. Premier gala, premier film... C'était vraiment incroyable. Même si j'étais ultra nerveux, j'ai aimé aussi parler en avant et faire un *speech*. (*ibid.*)

3.4.2 Projet Vision jeunesse : Camille

Camille a participé à Vision Jeunesse en 2008 alors qu'elle était âgée de 13 ans. Elle s'est inscrite avec deux de ses amies lorsqu'elles ont aperçu notre kiosque de recrutement à leur école (Jean-Eudes).

C'est Marie-Claude qui m'est arrivée avec ça parce que son grand frère avait déjà fait Vision Jeunesse dans le passé et on a vu le kiosque à notre école qui nous a incitées à nous inscrire. On a demandé aussi à notre amie Julie si elle voulait embarquer, et ça tombait bien parce qu'elle était en théâtre. Et nous, nous allions nous inscrire à l'école en communication, alors ça tombait bien. [...] À mon école secondaire, il y a des spécialisations qui nous offrent la possibilité, une fois par semaine, d'avoir un cours en particulier. Et on était très chanceuse parce qu'il n'y avait que dix élèves d'acceptés [sic] dans le programme. C'était principalement des cours de journalisme et de cinéma. (verbatim de Camille, p. 115)

Bien qu'elles fussent très jeunes, ces filles nous ont rapidement démontré une incroyable capacité à communiquer et résoudre des problèmes en équipe, à déléguer les tâches et prendre en main le projet. Elles ont participé avec entrain aux ateliers de tempêtes d'idées et d'écriture, mais nous avons rapidement constaté qu'elles avaient

hâte de prendre en main la caméra. De par leur maturité et leur assurance, elles ont d'ailleurs su rapidement gagner notre confiance à ce sujet.

Je ne sais pas si nous avions des attentes en arrivant là... mais on voulait faire un [sic] vidéo et on voulait se rendre jusqu'à la fin. On avait déjà des idées assez définies et tout s'est à peu près bien passé parce qu'on n'avait pas des ambitions à grand budget avec des effets spéciaux.

Je trouvais que Vision Jeunesse était un bon complément à notre formation en communication. À notre première année dans nos cours, on voyait plus la composition et l'analyse de l'image, on ne touchait pas tellement à la technique. Tandis qu'à Vision Jeunesse, c'était directement « *Let's go! Faites des vidéos!* ». On pouvait donc appliquer directement nos connaissances acquises à l'école.

Le projet était vraiment bien parce qu'on pouvait occuper tous les rôles. À l'école, il fallait apprendre à partager tandis que là, on prenait l'espace qu'on voulait prendre. On pouvait prendre le contrôle de [sic] tous les paramètres du projet. (*ibid.*)

Malgré leur jeune âge et leur personnalité enjouée, leur scénario était de nature très dramatique. Ce dernier mettait en scène trois personnages féminins aux traits caractériels lourds dont le destin se croise pour le pire : « L'une était dépressive, l'autre droguée et l'autre enceinte » (p. 116). Bien que nous encadrions les possibles dérapages narratifs sur des thèmes sensibles, les filles ont su ne pas aller dans l'excès et le mauvais goût. Camille reconnaît d'ailleurs avoir surchargé sa trame narrative : « Quand tu penses à ça, ça l'aurait [sic] pu être un long métrage, mais nous, on voulait toujours condenser nos idées dans un court-métrage, donc ça donnait des choses un peu trop... intenses... des fois. » (*ibid.*).

Le trio ne voulait pas que nous assistions à leur tournage. Nous avons insisté à de nombreuses reprises, car nous croyions que la complexité de leur projet allait finir par les décourager. Nous voulions aussi que le film soit à la hauteur de l'effort déployé dans la pré-production et éviter les catastrophes et les oublis du tournage. Leur scénario et leur scénarimage étaient cependant sans faute, tout le travail avait

été effectué avec brio. Nous les avons donc laissés à elles-mêmes durant la fin de semaine du tournage.

Je me souviens d'avoir été saisi par les images qu'elles avaient tournées. Nous avons parcouru la presque heure et demie de contenu brut qu'elles avaient filmée avec beaucoup de satisfaction. Bien que certaines scènes étaient d'une naïveté presque comique, d'autres étaient saisissantes (considérant le cadre de la production et leur jeune âge).

Nous avons aussi été subjugués par la rapidité avec laquelle elles se sont affairées au montage. En seulement quelques heures (sans supervision, autre que certaines bases techniques du logiciel), elles ont fait un remarquable bout à bout de leurs scènes, c'est-à-dire un premier montage où le film était compréhensible dans son ensemble. Dans les jours qui ont suivi, elles restaient jusqu'à tard le soir afin de peaufiner leur film avec nos recommandations. Avec l'accord de leurs parents, nous faisions souvent à souper dans les locaux de Vision Jeunesse pour leur permettre de finaliser leur court-métrage. De plus, il nous arrivait de les accommoder en finissant de travailler plus tard le soir. Du haut de leurs treize et quatorze ans, ces filles ont su s'impliquer activement dans ce projet de création. « Je crois qu'on est des gens qui finissent pas mal toujours ce qu'ils commencent. Et je ne sais pas... même si, à la fin, il y avait vraiment un gros *rush* de montage, il fallait vraiment qu'on le termine pour pouvoir le présenter. » (*ibid.*, p. 115).

Le soir de la projection, à l'instar de tous les autres participants à la soirée, les filles étaient excitées de présenter le fruit de leur labeur. Elles avaient invité parents et amis au Cinéma ONF pour l'occasion. « De présenter notre travail en public, ce n'était pas vraiment un stress... ben, des fois, oui, parce qu'on se doutait que les gens allaient trouver nos films bizarres, mais au final, en général, les gens aimaient bien, donc... » (*ibid.*).

À la fin de la soirée, ce sont elles qui ont gagné le prix du « meilleur film », remis à ceux qui avaient non seulement réalisé un bon court-métrage, mais qui s'étaient démarquées par leur implication dans la production.

Le premier film, la fois que nous l'avons présenté, nous étions vraiment fières de nous. On l'aimait *full*, et il était triste... et il a même fait pleurer mon papa à cause que je joue le rôle d'une suicidaire dans le film... pis, en plus, on avait gagné le prix, donc on était vraiment dans notre bulle de « Youhou! On est les meilleures, c'est trop bon notre film. » (*ibid.*, p. 117).

Ce même trio est revenu participer au projet l'année suivante. Nous n'avons pas revu les bases techniques puisque nous savions de quoi elles étaient capables. Nous leur avons montré quelques notions plus avancées en vidéographie, mais nous voulions principalement qu'elles s'attardent à leur scénario et à la préparation de leur film. Cette année-là, elles ont écrit une histoire beaucoup moins sombre que celle de leur premier film, sans pour autant faire dans la comédie.

Nous avions vraiment une peur d'entrer dans la comédie parce qu'on était persuadé que notre humour n'allait pas être compris par personne [sic]. Donc on a juste fait des tragédies. En tout cas, moi, c'était pour ça. Julie, j'imagine que c'était pour son amour du drame profond, pis Marie-Claude aussi. En tout cas, on avait convenu que ça l'aurait [sic] été certainement plus difficile de faire une comédie. (*ibid.*)

Contrairement au premier court-métrage où les trois participantes ont voulu jouer différents rôles dans la production du film, il n'y avait ici qu'une seule d'entre elles qui campait celui d'un personnage. Nous avons d'ailleurs pu assister au tournage de leur film qui se voulait beaucoup plus métaphorique que le premier. Le scénario raconte l'histoire d'une jeune fille dont le bonheur est représenté par la présence du ballon rouge qu'elle traîne à son poignet. Lorsque celui-ci éclate, le protagoniste entame une longue descente émotive qui contraste avec la musique festive qui feutre la trame sonore. Ce contraste image/son accentue le drame puisque, de l'aveu des réalisatrices, il a pour but de confondre et créer un malaise chez le spectateur qui ne sait plus s'il doit rire du malheur du personnage ou pas. Cette anticipation des

réactions du spectateur est remarquable puisque le film ne sert plus à raconter une histoire narrative, mais à manipuler et jouer avec les émotions des spectateurs.

On a cependant ressenti une moins grande implication à la réalisation de leur second court-métrage. Nous avons eu l'impression que les filles s'assoyaient un peu sur leur talent et les éloges reçus lors de la production de leur premier film triomphant. Nous savions aussi qu'elles avaient probablement moins de temps à y consacrer étant donné leur implication scolaire et parascolaire. Malgré cela, elles ont réussi à réaliser un très beau court-métrage poétique et à transporter leur message sur les écrans des cinémas où le film a été présenté. Car, en plus de la projection devant public organisé par la maison des jeunes, nous avons soumis leur film à un concours de courts-métrages où il a été présenté quelques mois plus tard au cinéma Beaubien.

Les filles ont participé une troisième année au projet Vision jeunesse alors que mon collègue et moi-même n'y travaillions plus.

3.4.3 Projet du centre jeunesse : Damien

Mon collègue à la maison des jeunes a initié durant cette même période un projet de création vidéo auprès d'un petit groupe de jeunes issus d'un centre jeunesse de la Montérégie. Le projet d'une durée de huit semaines avait pour but d'initier six adolescents à la production vidéographique. Ce faisant, ils allaient devoir travailler en équipe avec des jeunes de leur âge, mais aussi avec des adultes. Étant donné les contraintes légales quant à l'intégration d'un tel projet auprès du Département de la protection de la jeunesse, les jeunes devaient être en permanence accompagnés d'au moins un intervenant du centre jeunesse. Chaque jour, les participants faisaient plus ou moins une heure de voiture pour nous rejoindre à l'appartement de mon collègue, où se déroulaient les ateliers.

Ma tâche principale, lors de ces ateliers, était de seconder mon collègue au niveau technique, alors qu'il s'occupait principalement des interventions et de la dynamique de production. Je filmais aussi régulièrement les ateliers afin d'archiver et de documenter notre travail ainsi que l'évolution des participants.

Je me souviens d'avoir été surpris par l'attitude quelconque de Damien lors des premiers jours d'ateliers. T-shirt et short troués, les épaules courbées, le regard bas et fuyant, difficulté à communiquer, Damien n'avait rien, en apparence, d'un jeune allumé et entreprenant. Les adolescents qui participaient à ces ateliers ont eu une enfance atypique, souvent difficile. Nous étions tenus au secret quant à leur passé et aux troubles psychologiques et sociaux auxquels ils pouvaient faire face. Néanmoins, la majorité des jeunes semblaient contents d'être là; dans le cas de Damien, nous n'en étions pas certains. « Je me rappelle du *making-of* que vous avez fait du projet, je me regardais avec le chandail du Canadien pis... J'avais vraiment l'air absent d'esprit à journée longue, huit heures de temps, de même. » (verbatim de Damien, p. 123)

La première semaine avait pour but de mieux se connaître mutuellement et de gagner leur confiance. Nous abordions progressivement les notions de tempêtes d'idées et leur faisions voir une multitude de vidéos pour illustrer nos propos. Si la création de discussions a été laborieuse lors des premiers jours, la gêne s'est lentement évaporée alors que la confiance commençait à s'installer. Malgré tout, même après deux semaines de travail où les jeunes devaient définir le genre de film qu'ils voulaient réaliser et les incitatifs pour que Damien s'implique dans la discussion, il demeurait constamment en retrait du groupe. Lui-même décrit ses premières semaines comme suit :

Lors des ateliers, j'étais trop dans ma bulle. J'étais comme conscient à moitié de ce qui se passait autour de moi. Quand quelqu'un me parlait, j'étais comme... ouais, ouais. Moi quand j'étais plus jeune, j'étais pas mal plus gêné. Vu que je ne vous connaissais pas encore, je m'étais replié sur moi-même jusqu'à tant que Éric vienne me parler. C'est ça, au début, j'étais plus refermé,

je me disais : bon! C'est un projet, ça va se faire vite, pis après je vais m'en être débarrassé. (*ibid.*, p. 124)

Plus les jours passaient, plus on était à même de constater la définition des rôles de chacun au sein de l'équipe. Nous voyions Damien n'occuper, malheureusement, qu'un rôle de soutien. Mon collègue réussissait cependant à le déstabiliser par des rencontres individuelles spontanées et positives, ainsi que des interventions de groupe ciblées, afin de stimuler son implication. Damien commenta ainsi ces interventions : « En le voyant aller, je me disais : "je pense qu'il est trop direct". J'en avais peur, tsé. » (*ibid.*, p. 125). L'approche de mon collègue était calculée. Toujours de connivence avec les intervenants du centre jeunesse, ses interventions étaient fortes afin d'asseoir son leadership au sein d'un groupe de jeunes en quête de modèle.

Je pense que ce qui m'a le plus motivé à m'impliquer dans le projet, c'est la manière dont [il] fonctionnait. Lui, il ne se cachait pas, quand il disait quelque chose, on n'allait pas dans le sens contraire, fallait continuer. C'était le fun pour vrai. Les règles qu'il avait mis, le matériel et le travail d'équipe, ça, c'est très important. Quand tu fais des vidéos, si tu ne fais pas de travail d'équipe, t'es dans marde [sic]. [...] Et la manière qu'il intervenait, c'était la bonne manière de faire, ça m'a fait réagir et réaliser que, ouais, aujourd'hui, c'est de même que ça marche. C'était sincère ce qu'il disait. (*ibid.*)

Deux semaines après le début des ateliers, les jeunes n'avaient toujours pas statué sur le sujet de leur production. Si le genre documentaire semblait les avoir allumés, ils ne savaient toujours pas de quoi parler. Les idées lancées par les jeunes plafonnaient rapidement et manquaient malheureusement de substance. De plus, aucune d'entre elles ne faisait l'unanimité au sein du groupe. « La fois que j'avais présenté mes choix, je m'étais dit : *Check* ben ça! Ils ne me prendront pas parce que tout le monde font [sic] ça avec moi. Pis, comme de fait, on ne m'a pas pris, fek, je ne parlais plus après ça. » (*ibid.*, p. 123).

C'est finalement mon collègue qui, pour faire débloquer le projet, a parlé de Robert (nom fictif) au groupe. Ce dernier, qui est un ami de mon collègue, a réussi à surmonter son exclusion sociale et son handicap en s'impliquant depuis de

nombreuses années comme bénévole au festival de cinéma Fantasia. « On a tout de suite été attiré par le sujet [l'exclusion], on s'est dit qu'on n'avait rien à perdre à prendre ce sujet-là. » (*ibid.*).

Au fil des semaines, nous alternions entre les discussions de groupes, les ateliers de préparation à la caméra, les entrevues documentaires et la mise en action des jeunes sur le terrain. La dynamique de groupe prenait forme et Damien gagnait en confiance.

Un moment marquant des ateliers, pour moi, c'est quand on est allé dans le parc en face, pis que, genre, pendant que les intervenants parlaient à un jeune, moi pis deux autres, on filmait un écureuil. Il nous regardait d'en haut, genre. Pis là, un moment donné, tu nous avais donné comme défi de te filmer pendant que tu courrais, de te suivre. Ça, c'était plus dur. Mais c'était super drôle. J'aimais bien ça. (*ibid.*, p. 125)

Ainsi, en ayant senti une confiance mutuelle s'installer, en gagnant en autonomie et en instaurant une ambiance conviviale, Damien a commencé à sortir de sa gêne.

Nos ateliers de réalisation et de simulation d'entrevues nous ont permis de découvrir plusieurs choses chez les jeunes. Ceux qui semblaient les leaders du groupe se sont soudainement retrouvés en situation de vulnérabilité. Ces ateliers avaient pour but de les mettre en situation d'entrevues improvisées où les jeunes devaient poser des questions de manière spontanée sous la pression de la personne interviewée. Tous se sont prêtés au jeu et ont finalement été incapable de mener à terme l'entrevue fictive. Ils échouaient à mettre en confiance la personne interviewée et à obtenir les informations nécessaires. Tous, sauf Damien qui était le plus posé et le plus réfléchi dans ses questions. Loin d'être parfait, il était néanmoins en contrôle de la situation et est devenu, par le fait même, l'un des éléments centraux de la production.

Lors du tournage, Damien a pris en main les entrevues. Tous les jeunes avaient un rôle prédéfini qu'ils prenaient au sérieux. Devant les déclarations très

intimes et touchantes de Robert sur son passé et sa situation actuelle, les jeunes sont restés concentrés et attentifs sur le sujet et les tâches à accomplir.

Le montage du film n'a pas été pris en charge par les jeunes par manque de temps. Ils ont visionné les images qu'ils ont tournées, ont questionné et discuté certaines portions du contenu, mais n'ont pas fait le tri et le bout à bout des scènes. Mon collègue a donc finalisé leur travail et l'a optimisé pour la projection en salle.

Le film a été présenté en première au Festival international du documentaire de Montréal avec d'autres films impliquant le travail d'adolescents et d'organismes sociaux. Damien s'est dit, d'ailleurs, très heureux du résultat : « Je n'avais pas encore vu le film que j'avais fait, mais quand je l'ai vu, j'étais épaté. Je me disais : « Hein, c'est moi qui a fait ça? », j'y croyais comme pas. » (*ibid.*, p. 122). Nous sentions le même sentiment chez les autres jeunes ayant participé à la réalisation. C'est Damien, cependant, qui a osé monter sur la scène pour parler du film au micro devant la foule, ce soir-là, sous les yeux étonnés des intervenants du centre jeunesse. Ce jeune qui ne réussissait pas à s'exprimer et qui restait loin des projecteurs à peine quelques mois plus tôt s'élançait avec un enthousiasme sur la scène.

Durant le festival, l'animatrice avait demandé [à] une personne de chaque équipe à [sic] monter sur la scène pour expliquer leur film. Personne de notre équipe ne voulait y aller alors Éric m'a dit d'y aller. Fek là, moi, j'ai mis mon orgueil de côté pis j'y suis allé, j'ai monté même si j'étais gêné pis j'ai expliqué un peu pourquoi nous l'avions fait. J'étais un peu stressé. C'est sûr que, tsé, tu montes parler devant plus de cent personnes, ça... pompe le cœur un peu, là. (*ibid.*)

Malgré sa gêne, Damien semblait tout à fait à l'aise sur la scène, micro à la main. Il a eu un changement d'attitude tout à fait spectaculaire. Aux dires de Damien, les choses ne se sont pas arrêtées là :

Juste pour dire à quel point j'étais fier de mon documentaire, je l'avais montré à tout le monde que je pouvais croiser. Je l'ai montré aussi à mes parents et à mon ancienne job. Pis je me suis comme un peu vanté que mon film avait fait des festivals, aussi. Pour vrai, j'étais vraiment content. J'ai vraiment apprécié ça. (*ibid.*)

3.5 Conclusion

Le présent chapitre a été l'occasion de définir l'approche méthodologique employée pour cette recherche. En justifiant d'abord pourquoi j'ai choisi la recherche de type qualitative, les approches phénoménologique et inductive modérée, l'analyse réflexive et les entretiens de type semi-dirigé pour atteindre mes objectifs, j'ai été par la suite en mesure de formuler des propositions d'analyse, de définir les paramètres qui définissent ces entrevues tels que le choix des participants, les thèmes abordés, les contraintes légales, etc. J'ai ensuite décrit le déroulement des ateliers de chaque jeune sous forme de chroniques en me basant, d'une part, sur mes souvenirs, et, d'autre part, sur les leurs. Ce croisement de portions de témoignages permet de comprendre de manière personnalisée le déroulement des ateliers pour chacun des participants. Ces descriptions serviront de base pour les différentes analyses du prochain chapitre.

CHAPITRE IV

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES CONSTATS

Ce quatrième chapitre porte sur l'analyse réflexive des entrevues. Pour ce faire, je diviserai d'abord le chapitre en quatre sections qui correspondent à des axes d'analyse. Premièrement, à partir du point de vue des participants, je ferai une rétrospection sur les ateliers de création vidéo décrits au chapitre III. Je tenterai ainsi de définir s'il y a eu des retombées positives ou négatives chez les jeunes et d'en déterminer les causes. Deuxièmement, je traiterai de la narrativité et de la scénarisation des différents courts métrages réalisés. Cet axe a pour but de vérifier s'il y a des concordances entre les thèmes liés à la définition de l'image de soi à l'adolescence, décrits au chapitre II, et le travail des participants lors des ateliers. Troisièmement, je tenterai de valider auprès des participants si l'application des stratégies pédagogiques telles qu'énoncées sous forme de propositions au chapitre III aurait été bénéfique lors de leur participation aux ateliers. Puis, à la quatrième section, j'élaborerai certaines stratégies pédagogiques. À la fin de ce chapitre, je devrais être en mesure de tracer un portrait plus juste des forces et des lacunes des ateliers auxquels j'ai participé à titre de formateur, mais aussi de donner une idée précise des améliorations à apporter afin de maximiser le développement de savoir-faire techniques et sociaux durables chez les participants.

4.1 Premier axe d'analyse : retour réflexif sur les ateliers

D'après les témoignages recueillis lors du précédent chapitre, je suis en mesure d'entrevoir que, de manière générale, les ateliers ont été positifs pour les trois jeunes. Dans le cas d'Antoine, sa participation aux ateliers lui a permis de rencontrer des gens du milieu de la vidéo et de comprendre ce qu'implique la production vidéographique. Il s'est créé des opportunités d'apprentissage en faisant les démarches pour s'inscrire aux ateliers et en s'impliquant de manière rigoureuse. Il s'est aussi placé en position de vulnérabilité en acceptant de jouer un rôle principal dans son film, combattant ainsi sa timidité et son manque de confiance. Malgré toutes les embûches auxquelles son coéquipier et lui se sont butés, il croit que ses attentes ont été majoritairement comblées.

Mes attentes à la fin du projet ont été comblées à, mettons, 4 sur 5. Le dernier 20 %, c'est seulement la déception que le projet n'a pas atteint mes standards d'imagination, du moins pas exactement ce que je voulais. Par rapport à l'expérience en tant que telle, j'ai tellement appris, c'était vraiment super.

Mes attentes au début du projet étaient irréalistes. Je voulais faire un film épique, vraiment malade, avec de l'action, de la violence, avec plein d'endroits différents où filmer, mais, tsé, je ne connaissais rien là-dedans. Pis là, ça m'a remis sur terre, ça m'a remis les deux pieds sur terre. Ce n'est pas facile, si facile que ça [de] transporter cinq personnes à un tel endroit pour filmer puis à un tel et un tel endroit les autres jours pour filmer, c'est impossible, tsé. (verbatim d'Antoine, p. 110)

4.1.1 Les bienfaits en dehors de la production vidéo

De plus, Antoine n'hésite pas à parler des bienfaits des ateliers, en dehors de la production de leur court métrage.

En arrivant à Vision Jeunesse, ça m'a permis de rencontrer beaucoup plus de gens qui avaient des intérêts similaires aux miens et de discuter plus. Ça m'a vraiment aidé à sortir de ma solitude le fait d'y aller une, des fois deux, fois

par semaine. C'était bon pour ma santé mentale si on peut dire, en tout cas, pour l'aspect social. (*ibid.*, p. 111)

Camille, abonde dans le même sens. Si, pour elle, la création vidéographique était un bon complément à ce qu'elle apprenait dans ses cours de communication à l'école, elle croit avoir trouvé autant, sinon davantage, dans l'interaction qu'elle et ses amies entretenaient avec nous.

Je garde pas mal juste des souvenirs positifs des ateliers. C'était vraiment amusant. Un des souvenirs que je crois le plus drôle, c'était lorsqu'on jouait au volleyball à l'intérieur... mais ce n'est pas très pertinent. [...] Il y avait aussi quand tu nous faisais des crêpes pour souper quand on avait trop faim pendant qu'on faisait du montage. (verbatim de Camille, p. 116)

De tous les animateurs qu'on a eu, et je ne dis pas ça pour te faire plaisir, vous avez été nos préférés, ceux qu'on considérait les meilleurs. Parce que vous ne disiez jamais non à nos idées, vous ne nous freiniez pas tandis que les autres, ils ne voulaient pas. Pis je ne sais, vous, vous les écoutiez et jamais vous n'avez dit : « Non! Ça ne sera pas possible ». Vous avez essayé de toujours vérifier s'il y avait une manière d'y arriver. D'autres animateurs, on le sentait qu'ils n'aiment pas nos idées, et c'est frustrant. Je ne sais pas... ça part mal une relation. (p. 119)

Les relations interpersonnelles entre les participants et les formateurs seraient ainsi un facteur déterminant dans l'entretien de la dynamique de production et de valorisation. Si dans le cas de Damien, la création de relations interpersonnelles positives faisait partie des objectifs des ateliers, ce n'était pas notre mandat à Vision jeunesse. Nous étions là d'abord et avant tout pour les stimuler à créer et persévérer. Le faire dans la bonne humeur et dans l'implication réelle du travail des participants semble avoir été une démarche des plus productives. Aussi, le fait de sortir du cadre de production en créant des moments ludiques spontanés, comme jouer au volleyball ou au hockey à même nos locaux (aucunement aménagés pour la chose...), contribuait à changer la perception que les jeunes peuvent avoir des adultes. Comme cité plus haut, ces passages hors cadres sont d'ailleurs ceux dont Camille se souvient en premier lorsqu'elle repense à Vision jeunesse. Réfléchissant sur l'impact qu'on put

avoir les ateliers sur le développement de certains savoir-faire, elle est cependant moins catégorique.

C'était vraiment amusant de faire les films, je ne sais pas si ça m'aidait à me valoriser et j'ai de la difficulté à concevoir l'impact que ça a pu avoir sur ma vie. C'était vraiment le fun quand on était dedans et ça nous a permis de faire de bons projets collectifs à l'époque. Ça nous permettait d'échanger des idées qui n'étaient pas en lien avec notre quotidien et d'être dans un processus de création. Ça permet de développer d'autres conversations et de comparer nos perceptions. Peut-être justement que dans la confrontation d'idées et les conversations, ça m'a permis de mieux réfléchir que si je n'avais pas fait de création. (*ibid.*)

Dans tous les cas, le travail d'équipe semble avoir été un élément essentiel dans la production vidéographique des jeunes. Comme cité ci-dessus, Camille a pu confronter des idées liées à un contexte autre que celui auquel elle était habituée avec ces amies. C'est aussi le cas d'Antoine, qui avait de la difficulté à trouver des gens qui partageaient ses intérêts pour la vidéo, et de Damien, qui s'est vu sortir de son mutisme pour devenir un leader d'équipe, entre autres grâce à son initiation à la production documentaire et l'implication sincère de mon collègue dans son développement.

4.1.2 Savoir-faire techniques développés

Au-delà des souvenirs cocasses et de sa réflexion sur ce qu'a pu lui apporter le travail d'équipe, Camille décrit ce qu'elle pense avoir développé comme compétence lors de la production.

Au niveau de compétences, je dirais que les ateliers nous ont apporté de meilleures manières de nous organiser. Parce qu'à l'école on ne faisait pas encore de projets de cette envergure. Là, on faisait notre court métrage et il fallait tout gérer. On avait quand même beaucoup de réunions entre nous trois pour faire des listes de toutes les choses que nous devons faire et amener. Donc, ouais, ça nous a surtout aidées au niveau organisationnel.

Niveau technique, oui, on en apprenait à l'école, mais on en a aussi appris beaucoup dans les ateliers. Pis *Final Cut Pro*, on l'a pas mal plus appris à Vision jeunesse même si on l'apprenait plus tard à l'école.

D'ailleurs, Marie-Claude est une brute [excelle] en montage, elle s'était découvert [sic] une passion. C'était la seule qui faisait du montage entre nous trois. (*ibid.*, p. 116)

Antoine louange aussi les bienfaits de l'apprentissage du montage vidéo : « Ce que j'ai aimé du montage, c'est que ça m'a vraiment donné une méthode de travail en tant que tel » (verbatim d'Antoine, p. 109). De plus, il soutient que cela lui a permis d'affûter son regard sur les techniques cinématographiques et l'écriture des films qu'il regarde.

Après avoir fait ce projet-là, je ne regardais plus les films de la même façon. J'étais plus conscient de la structure de plans, de la musique, de la couleur, de toute la production d'un film. À chaque fois que je regardais un film, je ne pouvais pas m'empêcher de l'analyser et d'essayer de comprendre comment il était fait. (p. 111)

Damien, quant à lui, se dit désormais autonome dans le cadre d'une production vidéo. Selon lui, il est en mesure de « faire du montage parfaitement, toucher un peu à Photoshop et de monter un site internet » (verbatim de Damien, p. 122). Il a gagné en autonomie technique et peut désormais se débrouiller, selon lui, pour travailler sur différents projets multimédias.

4.1.3 Influence sur la perspective d'avenir

Les ateliers n'ont jamais eu comme objectif de pousser les jeunes à devenir des professionnels du domaine vidéographique et des médias numériques. Jamais nous n'avons orienté les ateliers ou les discussions en fonction d'en faire des formations professionnalisantes. Nous espérions leur transmettre une passion, certes, et développer certaines savoir-faire en lien avec la production vidéographique, mais

non pas en les convainquant de continuer leurs études ou de travailler dans le domaine. Le hasard a tout de même fait en sorte que deux des trois participants y envisagent désormais une carrière. Antoine, qui a poursuivi ses études dans un CÉGEP anglophone, dit :

Depuis deux ans au CÉGEP [dans le programme *Creative Arts – Video*], tout roule comme sur des roulettes. Je vois la progression dans chacun de mes films, mes professeurs m'aiment parce qu'ils voient que je travaille fort. Malgré que mes films ne soient pas parfaits, il y a toujours certains éléments que je vois évoluer et sur lesquels je travaille. Le but n'est pas de stagner dans ma progression.

Quand on est jeune, on dit souvent : « Ah! J'aimerais ça faire ce métier-là plus tard », mais sans jamais l'avoir expérimenté avant. Après avoir fait Vision Jeunesse, ça m'a seulement confirmé que, oui, c'était le domaine dans lequel je voulais étudier et ça n'a jamais changé après. J'ai toujours aimé, malgré les mauvais moments, les déceptions et les rushs, j'ai toujours aimé ça. (verbatim d'Antoine, p. 112)

Peu de temps après Vision jeunesse, je n'avais d'ailleurs aucunement hésité à lui offrir à quelques reprises de petits contrats vidéos événementiels. Je l'accompagnais régulièrement puisque le tournage incluait l'utilisation de deux caméras. Cependant, il s'est occupé, seul, du dernier contrat que la maison des jeunes pouvait lui offrir. « Ça, c'était vraiment la première fois que je faisais vraiment tout, tout seul. J'ai filmé et monté sans l'aide de Éric et toi. [...] Ça, c'était la suite de ce que j'avais appris à Vision jeunesse. » (*ibid.*)

Les choses sont moins faciles pour Damien. Déjà que de percer dans le domaine de la production vidéographique est extrêmement laborieux, il doit affronter depuis peu la réalité d'avoir dix-huit ans. En effet, habitué d'être sous la tutelle du centre jeunesse depuis plusieurs années, il se retrouve désormais pratiquement seul en dehors de leurs murs.

C'est sûr qu'on dit que 18 ans, c'est juste un âge, mais je me rends compte qu'à 18 ans, on réalise ben des affaires. On ne peut pas faire les mêmes niaiseries qu'à 15-16 ans, non, non. La vie arrive pis elle te frappe direct dans face [sic], du jour au lendemain PAF! T'es dans marde. Tsé, je me dis que j'ai au moins encore mes parents qui me donnent un support pis toute... (verbatim de Damien, p. 123)

Au moment de faire l'entrevue, Damien venait d'emménager chez un ami qui a bien voulu l'héberger pour quelque temps. Il s'était fait mettre à la porte de l'appartement qu'il partageait depuis peu avec un colocataire. Les difficultés qu'éprouvent les jeunes sortant d'un centre jeunesse face à leur insertion sociale sont d'ailleurs nombreuses. Malgré tout, Damien refuse de mettre une croix sur la vidéo.

C'est sûr que j'ai travaillé au moins un an dans le domaine de la vidéo pis je ne peux pas mettre ça, genre, dans mon classeur pis dire que c'est fini. Non, c'est une partie de moi qui est là-dedans, j'ai trouvé ce que je veux faire dans la vie. (*ibid.*)

Il n'hésite pas à dire, sourire en coin, que « c'est un peu de [notre] faute » (*ibid.*) s'il est devenu aussi passionné pour la vidéo. Il raconte avec enthousiasme l'emploi qu'il a occupé au sein d'une maison des jeunes où il a réalisé plusieurs vidéos pour eux au courant de l'année précédente. Il dit cependant avoir comme « plan B » (*ibid.*) de retourner à l'école pour compléter et obtenir un diplôme d'études professionnelles (DEP) en soudure, « au cas où la caméra [la vidéo] ne marche pas [comme choix de carrière] » (*ibid.*).

Camille, elle, poursuit ses études en science de la santé. Elle ne croit pas que les ateliers vidéo aient pu influencer d'une quelconque manière son choix de carrière. Elle dit ne plus tellement être en contexte pour créer des vidéos. « J'aimerais encore en faire, par contre, si j'avais les ressources et le temps » (verbatim de Camille, p. 118). Elle se dit freinée de réaliser des vidéos « parce que des caméras, ça coute cher » (*ibid.*). Elle soutient que la caméra de son téléphone « ne serait pas assez stimulant[e] pour [la] convaincre de faire un film » (*ibid.*).

4.1.4 L'importance de l'équipement vidéo

Ainsi, pour aider à stimuler les jeunes à créer des films, le matériel vidéo doit être, à leurs yeux du moins, de bonne qualité. L'introduction d'outils vidéo au sein des appareils mobiles amène une certaine banalisation de la caméra. La grande disponibilité de cette dernière n'est pas suffisante pour amorcer la création d'un travail sérieux. De plus, d'après Camille, la caméra seule ne suffit pas à l'inciter à s'engager dans la réalisation d'une vidéo. « Parce qu'en fait, j'en ai une caméra... Mais, ouais, je crois qu'on a besoin d'un incitatif, un projet, pour vraiment faire un court métrage complet » (*ibid.*).

Cependant, une fois impliqué au sein d'un projet de création, le matériel offert donne une certaine crédibilité aux yeux des jeunes. Antoine dit :

Du point de vue du matériel, on avait de bonnes caméras Panasonic, quand même... C'était bien. Quand moi, je ne connaissais pas ça, les caméras, je disais : Wow! C'est professionnel, c'est malade! Pour un premier film, c'était clairement mieux de ce que [sic] j'aurais pu faire en essayant de me procurer une caméra par moi-même. L'équipement était vraiment bien. (verbatim d'Antoine, p. 113)

La qualité des caméras (du moins, en apparence) et de l'équipement vidéo semi-professionnel leur confèrent une sorte « d'aura » qui aide ainsi le projet à gagner en prestance. Les jeunes se sentent dès lors privilégiés d'avoir accès à cet équipement et à des formateurs qui les épaulent dans leur travail. Au-delà de l'apparence du matériel, les images créées par des caméras semi-professionnelles sont aussi de meilleures qualités, comparativement à une caméra amateur. D'après mes observations, la majorité des jeunes ne font cependant pas la différence entre les qualités d'images prise par les caméras. Ils savent intuitivement reconnaître des différences comme la profondeur de champs, ce que ne leur permettent pas ou peu de produire les caméras amateurs ou celles incluses à même leur téléphone, mais

l'appréciation se limite souvent à cela. Les trois participants ont toutefois apprécié les caméras et l'équipement qu'ils avaient sous la main au moment des ateliers.

4.1.5 Présentation publique des films

Unaniment, la présentation de leur film devant public a été un point fort pour chaque participant. Non seulement ont-ils apprécié de l'avoir présenté devant famille et amis, mais ils l'ont été davantage de le faire devant des inconnus. Antoine dit :

Moi, je pense que le plus grand déploiement, le mieux c'est. Tu fais de l'art pour être vu, tu fais des films pour être vu, une sculpture et une peinture pour être vu, c'est ça le but. Quand tu fais de l'art, dans le fond, c'est pour recevoir une sorte d'amour. Ben, pas nécessairement de l'amour, parce que si c'est mauvais ce que tu fais, tu ne recevras pas d'amour. (Rires). [...] Pour moi, plus le film est vu, plus c'est satisfaisant. (*ibid.*, p. 110)

Antoine renchérit sur sa propre expérience :

Quand je regarde ce film-là, j'étais fier de le présenter à la soirée. C'était vraiment mon accomplissement, je n'avais rien fait d'autre avant et j'étais fier. [...] Quand tu montres ton film à des gens que tu connais, tes amis pis toute, pour apprendre, ce n'est pas nécessairement la meilleure chose parce que tu n'as pas nécessairement une vue objective. S'il y a des inconnus dans une salle qui a vu ton film et qui te disent, à la fin, « ça, ça marche bien, mais ça, moins », c'est plus ces gens-là que tu ne connais pas qui vont être en mesure de te donner du feedback objectif. Tes amis vont être plus « ah, c'est mon ami, je vais lui faire plaisir », ou tes parents, c'est certain qu'ils vont aimer ton film. (*ibid.*)

Antoine considère donc la présentation de son travail devant public comme étant un moment privilégié pour recevoir des commentaires et, par le fait même, s'améliorer. Il perçoit aussi les commentaires des inconnus comme ayant plus de valeur critique puisque ceux-ci sont dénués d'une possible sympathie familiale ou

amicale. Damien a d'ailleurs été surpris par cet aspect de la présentation devant public. Il nous raconte :

Pour le documentaire, y'en a dans salle [sic] qui sont venus me voir à la fin pour me féliciter et me dire que c'était un beau documentaire. C'est sûr que je ne savais pas trop quoi leur dire parce que c'est du monde que je ne connaissais pas. Je me sentais intimidé... mais le monde avait d'lair bien content. Moi, j'étais un peu gêné parce que je me disais : « Hein! T'as aimé ça pis je te connais même pas! [...] Je trouve ça plus valorisant de me faire féliciter par un inconnu que [par] mes proches. Parce que lui tu ne le reverras peut-être pas, et va peut-être en parler à ses amis qui vont en reparler par la suite. Fait que, dans le fond, tout le monde va le voir, à comparer à mes amis qui peuvent dire qu'ils ont aimé ça, mais dans le fond, c'est juste pour me remonter [le moral]. (verbatim de Damien, p. 124)

Camille qui affirme que « ce n'était pas vraiment un stress » (verbatim de Camille, p. 116) de présenter leur travail devant un public avoue tout même qu'il était « difficile de regarder le film en même temps que [qu'elles] le présentait » (*ibid.*). Elle explique qu'elle et ses amies observaient plus la réaction des gens face aux malaises qu'elles voulaient créer. « Il fallait se retenir de rire durant tout le film, ça nous stressait un peu. Mais c'était un beau moment que tout le monde soit là. » (*ibid.*). De plus, Camille souligne que la date d'échéance pour terminer son film et le présenter à la soirée a été un facteur déterminant dans leur motivation à terminer le projet.

Je pense que la présentation du film a joué un rôle important dans notre motivation à finir le film. Le fait que plusieurs de nos amis et que tout le monde soit là pour voir ce que t'as fait, ça motive. Pis c'est vrai que de le faire juste pour soi, s'il n'y avait pas eu de présentation à la fin et qu'on ne faisait que recevoir le DVD à la fin, c'est vrai que ça l'aurait été plus facile de juste pas le finir. (*ibid.*)

4.1.6 L'engagement des formateurs

Unanimentement, les participants ont tous évoqué avoir apprécié notre engagement dans leur projet de création. Camille dit un peu à la blague :

Je trouvais la fréquence des ateliers bonne, une fois par semaine. On s'est rendu compte par après que c'était vraiment un gros investissement pour vous parce que nous, nous venions tout le temps les vendredis soir... c'est quand même terrible! (Rires) (*ibid.*, p. 119)

Elle reprend un peu plus sérieusement, à la fin de l'entrevue, des propos similaires. Lorsque je lui demande si elle a quelque chose à ajouter pour clore l'entrevue, elle dit :

Ce que j'aimais, dans le fond, quand c'était vous les animateurs, c'est que vous étiez vraiment disponibles et vous faisiez un effort pour vous adapter à nos horaires. Ça n'a pas du tout été le cas avec ceux qui vous ont précédé. Ils étaient... Ils avaient moins envie... C'était plus compliqué avec eux. (p. 120)

Bien qu'il aime faire ses propres expérimentations et apprendre de ses erreurs, Antoine avoue « que le fait que les animateurs aient été là lors du tournage [qui avait lieu loin de notre lieu de travail, la fin de semaine] pour nous aider, ça l'a été vraiment super. » (verbatim d'Antoine, p. 108). Damien, lui, apprécie le suivi que nous avons fait à la suite du projet. Nous n'avons pas tendance à garder contact avec les jeunes lorsqu'ils terminent leurs ateliers de création, mais dans certain cas, nous croyons bénéfique de continuer à travailler avec eux ou de leur suggérer des projets qui pourraient les intéresser. Avec Damien, nous avons approché le centre jeunesse peu avant ses 18 ans pour leur demander si nous pouvions l'engager comme assistant dans un projet pilote d'ateliers vidéo dans une école secondaire. Il explique l'évolution de sa perception de notre statut professionnel :

Au début, je vous voyais plus comme des patrons. Aujourd'hui, tsé, j'ai repris contact avec vous autres et on était supposé faire un projet ensemble. Fait que, je me dis que si jamais vous avez besoin d'un coup de main, vous savez que je suis toujours là. Mais au début, c'était plus un rapport de patron. (verbatim de Damien, p. 125)

4.1.7 Points faibles des ateliers

Les trois participants ont dû chercher quelques secondes avant de trouver un ou plusieurs points faibles aux ateliers. Antoine est d'avis que nous prenions un peu trop de place en montage vidéo, mais il concède que c'était probablement pour le bien de leur court métrage. Dans les faits, il est vrai que c'était la partie où nous avons dû faire un suivi serré des échéanciers de production et de « contrôle de la qualité ». Avec seulement deux postes de montage disponibles, il était laborieux d'élaborer un horaire de production convenant à la demande de chaque participant. Nous devions donc resserrer le temps de montage pour chaque film sans pour autant atténuer la qualité du travail final des jeunes. Dans ces contraintes logistiques auxquelles nous étions exposés, je crois que nous avons fait de notre mieux pour que tous soient fiers du film présenté devant public sans qu'il y ait une atténuation de leur implication dans le projet.

Camille, elle, dit avoir moins apprécié, sur le coup, nos ateliers théoriques et les références vidéographiques que nous leur présentions.

Vous nous donniez beaucoup de références sur lequel [sic] on pouvait s'appuyer pour bâtir nos idées, mais en même temps, je trouve ça bien de ne partir de rien et de voir comment nous, nous allons concevoir, à la base, sans copier d'autres styles. Plus on est jeune, moins on est influencé ou moins on a eu le temps de voir des films d'auteur, mettons, donc on est plus en possibilité d'explorer notre propre vision.

Quand j'étais jeune aussi, je me sentais un peu attaquée par toutes les références qu'on avait. Je ne sais pas, je n'aimais pas ça. Je ne sais pas... me faire dire « ça l'a [sic] déjà été fait, c'est stéréotypé, etc. », c'était dérangeant.

Sauf que je sais que c'était pertinent et que vous avez bien fait. Mais ma vision à l'époque, c'était que c'était mal. (verbatim de Camille, p. 119)

Notre approche visant à confronter leurs idées n'a probablement pas été la plus délicate, mais je crois que Camille et ses amies ont réussi à pousser leurs réflexions narratives et esthétiques un peu plus loin, en partie grâce à cela. Nous avons d'autant appuyé cette remise en question chez les filles considérant le fait qu'elles voulaient, de leur propre gré, sortir de ce qui était stéréotypé. Néanmoins, je comprends l'agacement qu'a pu produire notre entêtement à fournir des références artistiques aux jeunes et une approche moins frontale pourrait être bénéfique lorsqu'une telle résistance émane des participants.

Pour Damien, le malaise qu'il ressentait lors des premiers ateliers provenait de la méthode de travail de mon collègue qui visait à les déstabiliser. Le ton direct et sincère qu'on préconisait, accompagné d'une volonté de leur transmettre des responsabilités de production, le dérangeait.

C'est plus après coup qu'on réalise que vous aviez la bonne approche. Y'a ben du monde qui m'ont demandé : Eille! Pis, il avait d'lair sévère pour vrai ton patron. Pis je leur disais : Ben non, il n'est pas sévère, il est direct, mais pas sévère. Il voulait nous montrer la bonne façon et juste une fois et que ça marche. Pourquoi toujours répéter cinquante mille fois? (verbatim de Damien, p. 125)

Ce type d'atelier ne se prête cependant pas à toutes les occasions. Les jeunes s'étaient inscrits à des ateliers intensifs et étaient supervisés par des intervenants de leur centre jeunesse. Dans un cadre de production s'étalant sur plusieurs mois au parascolaire, où les jeunes ne sont pas accompagnés par des tuteurs, je crois que cette approche aurait posé problème. Damien abonde dans le même sens :

Je ne pense pas que je me serais autant investi si les ateliers vidéo avaient été offerts en parascolaire. C'est sûr que vous n'auriez peut-être pas été aussi franc et direct vu que c'est à l'école et que c'est des ateliers volontaires. Pis je pense que, moi j'aimais mieux ça quand c'était direct. Ce n'est pas une question de se faire bosser, mais Éric disait quoi faire, sans possibilité de faire autrement. (*ibid.*)

En analysant ces réflexions, je me rends compte que les jeunes participants sont conscients du bien-fondé de notre approche malgré ces moments moins stimulants. Ils m'ont fait part de ce qui les dérangeait alors qu'ils étaient plongés dans les ateliers, mais ils reviennent tous, avec le recul actuel, sur la compréhension de nos actions. Les formations parfaites n'existent pas, mais d'après cette analyse, peu de choses qui nous ont été reprochées auraient pu faire échouer le parcours de création des participants. Il est cependant essentiel de rappeler que ce ne sont ici que trois participants sur plus d'une cinquantaine qui ont donné leur point de vue lors d'entrevues. Les réponses auraient pu être différentes si l'échantillonnage avait été plus grand.

4.2 Deuxième axe : scénarisation et narrativité adolescentes

Le processus de réflexion et d'écriture des scénarios de courts métrages réalisés a largement divergé entre les participants. Naturellement, le contexte et la dynamique de création, en plus du parcours personnel et de l'âge des adolescents, jouent un rôle dans cette diversification des histoires scénarisées.

Antoine explique, lors du précédent chapitre, qu'il n'avait aucune idée du sujet qu'il allait exploiter dans son film lorsqu'il s'est inscrit aux ateliers. Dans ce contexte, il dit avoir glané ici et là des thèmes larges (immigration et itinérance) tirés de films qu'il avait vus récemment afin d'initier sa tempête d'idées. Il a ensuite placé ses personnages stéréotypés dans un contexte particulier (itinérants harcelés par un policier) et les a fait évoluer dans l'histoire via l'accomplissement d'une quête

principale. Ce schème narratif est exploité par la très grande majorité des œuvres cinématographiques et télévisuelles. Sa structure convenue (situation initiale, élément déclencheur, péripéties, dénouement puis situation finale) assure une certaine stabilité narrative à son scénario, facilite son écriture et sa compréhension par les spectateurs.

Camille et son équipe ont voulu, pour chacun de leur court métrage, écrire des drames. D'après elle, ce qui unit leurs films, « c'est la détresse des gens » (verbatim de Camille, p. 118).

Dans tous nos films, il y a des drames et non pas des comédies. Je ne sais pas... le troisième film... ça finit mal... le deuxième film... c'est plus un film d'amour qui finit mal, le ballon rouge éclate... et le premier... ben, c'est *trash*. Je pense que c'est la détresse qui unifie nos films. (*ibid.*)

Camille explique que leur inspiration provient d'un « processus de création fusionnel » (*ibid.*) avec ses amies. Amusées à l'idée qu'elles soient des esprits libres d'influences, elles voulaient éviter les pistes narratives traditionnelles et, le plus possible, les références que nous leur donnions en fonction de leurs idées. L'équipe ne voulait pas donner trop d'informations aux spectateurs, ne voulait pas de fins heureuses pour leurs protagonistes et aimaient l'idée de sortir de la structure narrative simple. Elles cherchaient à créer le malaise chez leur auditoire tout en traitant de sujets qui les intéressaient. Malgré tout, au moment de la projection, Camille affirme qu'elle avait « peur que les gens ne comprennent pas. C'était trop de métaphores pour un court métrage. On avait plus ou moins compris le concept de court métrage. » (*ibid.*, p. 116)

Les points communs entre les scénarios d'Antoine et de l'équipe de Camille sont les thèmes de l'inconnu et de l'inaccessible. Dans les deux cas, les participants ont utilisé le court métrage pour mettre en scène des personnages construits sur des stéréotypes. Cette observation était encore plus flagrante chez l'équipe de Camille. Fréquentant une école privée réputée de Montréal, ces jeunes adolescentes ont néanmoins cherché à explorer des personnages qui sont aux antipodes de leurs

réalités. Des trois personnages que chacune interprète (l'une est enceinte de manière involontaire, la seconde a des problèmes majeurs de consommation de drogue et la dernière tente de se suicider), aucune « ne venait vraiment d'un milieu qui savait c'était quoi ». Elle ajoute que « c'était comme les grands enjeux de la vie, vue par les yeux de jeunes de treize ans » (*ibid.*). D'après Camille, si c'était à recommencer aujourd'hui, elle ne croit pas que le sujet l'aurait intéressé puisque, de son propre aveu, la poésie visuelle l'intéresse désormais plus que le drame.

Néanmoins, en s'impliquant comme acteur dans leurs films, les jeunes ont mis leur corps en scène pour expérimenter différents rôles. Dans le cas d'Antoine, ce fut en grande partie parce qu'il n'avait pas le choix (son acteur s'étant décommandé la veille du tournage), mais les filles ont tenu mordicus à jouer leurs personnages. Camille reconnaît aujourd'hui la naïveté avec laquelle elles ont abordé leurs rôles, mais elle dit avoir apprécié l'expérience.

Étant donné que Damien et son équipe travaillaient le documentaire et qu'un sujet a dû finalement leur être proposé, l'écriture de leur film a grandement divergé de celle des deux autres participants. Bien qu'ils n'aient pas trouvé seuls leur sujet, le thème proposé les a immédiatement rejoints. Un parallèle peut être tracé entre les épreuves que vivent au quotidien ces jeunes et la réussite personnelle et professionnelle du sujet de leur film. Le personnage principal de leur documentaire, en racontant les embûches liées à son handicap physique et mental (lenteur à s'exprimer et difficulté à articuler, entre autres) tout au long de sa vie, a été un exemple de positivisme, de courage et d'humilité que les jeunes ont apprécié côtoyer.

Tel que proposé au chapitre II, nous pouvons donc entrevoir, de par les sujets explorés par les jeunes, une certaine expérimentation de leur environnement social. Dans une période de leur vie où ils questionnent le monde qui les entoure, les jeunes ont confronté des stéréotypes et des préjugés en les mettant en scène puis en réfléchissant aux raisons de leur existence. Dans les trois cas, ils n'ont pas été

intéressés à parler de leur réalité. Ils ont tous voulu créer une histoire plus grande que leur quotidien. Ils ont, par ailleurs, utilisé des codes sémiotiques propres au cinéma et à la télévision pour y parvenir (signification des différents cadrages, du rythme de montage, de la succession des plans, etc.).

4.3 Troisième axe : avis sur les stratégies pédagogiques

Au chapitre III, des propositions concernant des stratégies pédagogiques ont été énoncées afin d'améliorer les ateliers vidéo en contexte extrascolaire. Dans cette section, je présente, point par point, mes observations par rapport aux réponses des participants pour chacune de ces stratégies. Elles seront ensuite résumées dans le tableau 4.4 présenté à la fin de la section portant sur l'interprétation de certains constats.

4.3.1 Inclure le corps adolescent dans le cadre de la production vidéographique

Parmi les trois personnes qui ont participé à cette recherche, seule Camille a démontré un réel intérêt à jouer dans son propre film. Antoine y a été contraint et Damien ne pouvait l'être pour des raisons techniques et esthétiques.

Tel que décrit au troisième chapitre, nous recommandions aux participants de se concentrer sur la réalisation de leur film plutôt que de vouloir tout faire, incluant se retrouver devant la caméra. L'équipe de Camille a fait fi de nos remarques et a réussi à tourner, seule, son film avec brio. Je persiste cependant à croire que leur cas est particulier. L'équipe de Camille a été une forte démonstration d'excellence tant d'un point de vue créatif que du contrôle technique. Rares sont les fois où j'ai pu constater aussi rapidement et en bas âge un tel degré d'implication, d'engagement, de compréhension globale des étapes de production et du contrôle des éléments

techniques. Elles ont su me prouver que c'était possible, mais de par mon expérience, je persiste à croire qu'elles sont l'une des exceptions qui confirment la règle.

Antoine aurait largement préféré ne pas devoir assumer le rôle principal de son film. Je crois, comme lui, que leur court métrage aurait été mieux servi si Antoine s'était concentré sur la direction des acteurs plutôt que d'essayer d'apprendre son texte à chacune des scènes. Cependant, les retombées positives sont aussi au rendez-vous. Antoine a dû confronter sa gêne et se compromettre devant la caméra pour sauver son travail. Je crois que cette situation imprévue lui sert toujours, aujourd'hui, puisqu'il est en mesure de mieux comprendre la réalité des acteurs qu'il dirige. Il s'est aussi prouvé à lui-même et à son entourage qu'il était capable d'affronter certains blocages.

Damien, tout comme les membres de son équipe, ne pouvait s'inclure à titre d'acteur dans la production puisqu'il était ici question d'un tournage documentaire. Il s'est cependant impliqué dans les exercices de caméra en étant parfois le sujet filmé. Avec le *making of* qui a été fait des ateliers, il a pu se voir tel qu'il était avant, pendant et après son parcours de création. Cette vision inédite de sa progression personnelle est, pour lui, l'un des aspects des plus marquants de son expérience avec nous.

J'entrevois donc, à l'analyse de leurs commentaires, l'inclusion du corps des jeunes dans leur production comme étant un point positif aux ateliers. Si, pour des raisons logistiques et techniques, il est risqué, pour le bien du film, de le faire, il faut voir avec les jeunes les alternatives possibles. S'ils tiennent à jouer dans leur propre film, alors un support supplémentaire de la part du ou des formateurs peut être bénéfique. Sinon, le tournage d'exercices avec des séances de visionnement ou d'un *making of* de la production peut aussi offrir des bienfaits liés à la captation de son image par la vidéo.

4.3.2 Proposer le carnet de production sous forme de blogue

Ce point est variable selon les paramètres du projet de création. Les jeunes ont semblé très peu intéressés à l'idée d'avoir à tenir un journal de bord lors de leurs ateliers. Je crois par ailleurs que le journal doit être proposé, mais ne doit pas être trop contraignant dans le processus de création des jeunes. Les variables qui peuvent affecter la tenue ou non d'un journal de bord sont le nombre de jeunes par équipe, le temps de production et la structure de diffusion proposée. Il ne doit pas être perçu comme une lourdeur supplémentaire dans leur processus de création.

Je crois effectivement que dans le cadre d'un projet s'étalant sur plusieurs mois avec des rencontres hebdomadaires de quelques heures, cette stratégie soulèverait peu d'enthousiasme auprès des jeunes. Elle pourrait cependant s'intégrer efficacement au sein d'un projet condensé où l'équipe est trop nombreuse pour que chaque jeune s'occupe à temps plein. En leur expliquant que la tenue d'un blogue de création/journal de bord est un atout important pour l'aspect « marketing » de leur film, je crois qu'elle peut s'insérer naturellement dans le processus de production vidéographique. Afin de l'alimenter en visuel photographique et vidéographique, une caméra devrait leur être fournie en permanence. Les jeunes seraient ainsi invités à aborder cet aspect comme une documentation *making of* de leur projet. Non seulement pourraient-ils directement utiliser ce contenu pour alimenter leur journal de bord, mais ils incluraient *de facto* certaines facettes du précédent point : l'inclusion du corps adolescent à travers la pratique.

Pour résumer, la création d'un journal de bord sous forme de blogue, alimenté d'images et de vidéos, peut, dans certains cas, être un bon moyen de garder le focus des jeunes tout en les faisant pratiquer certains aspects techniques de la vidéo, de la photographie et de la communication. Il ne faudrait cependant pas que cela devienne une entrave à leur processus de création et une lourdeur supplémentaire désagréable

pour l'équipe. Il faudrait que cette dernière soit composée d'un nombre supérieur de jeunes aux nombres de postes de production occupés à temps plein.

Néanmoins, dans le cadre de cette recherche, tout ça demeure hypothétique puisque le journal de bord internet n'a jamais été utilisé par les participants. Je n'ai donc pas les données nécessaires pour tirer une conclusion sur cet aspect des stratégies pédagogiques. Toutefois, à la section 4.5, ce point fera l'objet d'une interprétation de certaines observations faites sur le terrain.

4.3.3 Orienter la tempête d'idées

Les deux projets de fiction (celui d'Antoine et de Camille) ont été imaginés et écrits par les jeunes. Nous avons cependant offert un suivi serré de leur scénario. Avec Antoine, nous avons abordé les notions de tempête d'idées et l'avons amené, au fil des discussions, à trouver de l'inspiration en glanant des thèmes larges qu'il aimerait explorer. Pour l'équipe de Camille, nous nous sommes plutôt attardés à interroger des pans de leur scénario, questionnant les raisons de certains thèmes abordés. Cette manœuvre avait pour but d'amener l'histoire ailleurs que dans le drame gratuit des trois protagonistes. Dans les deux cas, nous avons dû encadrer à certains niveaux les ambitions scénaristiques des jeunes afin que les films concordent avec les valeurs véhiculées par la Maison des jeunes et leur faisabilité technique. Pour ce faire, nous avons amené les participants à s'interroger sur l'existence de leurs personnages : d'où viennent-ils et qui sont-ils? Pourquoi sont-ils les protagonistes de leur histoire? Est-ce que je connais leur réalité sociale et psychologique? Comment j'aborde ces thèmes sensibles? Etc.

Non seulement cette démarche améliore la profondeur de l'histoire, mais elle permet aux jeunes vidéastes de questionner leurs connaissances par rapport à des thèmes sensibles et éthiques. D'un point de vue technique, les jeunes étaient ainsi

amenés à soigner leurs plans afin que leur propos soit bien interprété et les dérapages, évités. Un mauvais montage de quelques plans successifs peut complètement modifier le message transmis par le film.

Pour la création du documentaire, le sujet du film a directement découlé d'une proposition d'un formateur. Les jeunes ont cependant eu plusieurs jours pour écrire une liste de sujets qui pouvait les intéresser et des pistes de réflexion pour y parvenir. Néanmoins, les sujets étaient globalement trop basiques pour lancer les jeunes sur une piste de création documentaire convenable. Le sujet s'arrêtait à des thèmes larges sans réel angle documentaire : pourquoi les gens aiment-ils le hockey? Quels sports sont populaires chez les jeunes? Qu'est-ce qui fait le bonheur des gens? Etc. Je crois cependant qu'il est important que les jeunes aient tenté de trouver un sujet par eux-mêmes afin de réaliser la difficulté d'obtenir un consensus. À ce sujet, Damien dit :

Je ne suis pas déçu que l'idée ne vienne pas de nous. Je me suis dit que même si l'un de nous avait trouvé une idée qui avait plu à tout le monde, ben tant mieux, mais ça n'aurait probablement pas passé dans les festivals. (verbatim de Damien, p. 123)

Une fois le sujet choisi, ils ont eu automatiquement plus d'inspiration sur le type de questions à poser. Les jeunes ont donc été impliqués dans l'écriture de leur documentaire sans avoir le sentiment que le film n'était plus le leur.

Somme toute, la profondeur des scénarios a profité des questionnements que nous avons provoqués chez les jeunes tout au long de l'étape d'écriture, mais essentiellement à partir de la tempête d'idée initiale. L'encadrement de l'écriture a permis d'élever l'histoire de leur film à un autre niveau de complexité, de réalisme psychologique, ainsi que de contrôle des images créées et des messages véhiculés. S'il faut faire attention de ne pas dénaturer les idées des jeunes (et ainsi les distancier de leur propre projet), les résultats obtenus sont souvent très satisfaisants pour ces derniers.

4.3.4 Entretenir le partenariat avec les écoles et les organismes communautaires

Deux des trois ateliers ont eu lieu en partenariat plus ou moins serré avec des écoles et des organismes communautaires (le centre jeunesse relevant plutôt d'une instance gouvernementale). Nous avons profité de cette proximité que la Maison des jeunes crée avec les adolescents et les écoles pour faciliter la mise en place et la promotion de nos ateliers. Elle offre, entre autres, un environnement de travail décontracté, ludique et sécuritaire pour les jeunes. Entretenant de bons liens avec les écoles du quartier, elle nous a permis d'obtenir facilement les autorisations nécessaires afin d'y faire la promotion de nos ateliers. Sans ce lien de confiance, le recrutement aurait certainement été beaucoup plus laborieux.

La Maison des jeunes nous donnait accès à de grands locaux et mettait à la disposition des jeunes tout l'équipement audiovisuel nécessaire à la production vidéo. Cet espace de travail, à proximité de plusieurs établissements scolaires, nous permettait d'être, en quelque sorte, un carrefour de création où les jeunes de différentes écoles pouvaient se rencontrer.

Cependant, très peu de jeunes « réguliers » de la Maison des jeunes ont profité de nos services. La majorité de nos participants étaient des adolescents ne fréquentant pas ou peu l'endroit, sauf pour assister aux ateliers de création vidéo. C'est le cas d'Antoine et de Camille qui n'avaient jamais mis les pieds dans l'organisme auparavant. Les quelques habitués de la Maison des jeunes qui se sont inscrits aux ateliers étaient, d'ailleurs, ceux qui abandonnaient le plus souvent en cours de production. La majorité des activités offertes par l'organisme sont de nature ludique et demandent peu d'engagement à long terme. Des matchs d'improvisation aux ateliers de cuisine, en passant par des sorties diverses (natation, visites éducatives, activités sociales, etc.), ces activités ne demandent pas une implication aussi intense en effort et en constance pour soutirer une satisfaction. Plusieurs jeunes déchantaient

lorsqu'ils comprenaient l'ampleur du travail et l'engagement souhaité pour, à la fin, réaliser un court métrage.

Les organismes communautaires et les écoles sont des partenaires pratiquement incontournables pour promouvoir (et même héberger) les ateliers de création vidéo. Cependant, au-delà de la gestion des espaces de production ou du recensement d'éventuels participants, ces partenaires sont avant tout des ressources humaines et culturelles pouvant grandement enrichir le contenu et le cadre de projets créatifs. Leurs connaissances du terrain et des jeunes sont des atouts majeurs en faveur d'une coopération constructive avec les formateurs. Ces instances doivent cependant reconnaître les enjeux liés à la production vidéographique (implication matérielle, temporelle et humaine) et être conscientes qu'elle peut différer des activités normalement offertes aux jeunes de leur établissement. De ce fait, la clientèle des activités parascolaires et extrascolaires s'élargit et augmente le bassin de participants.

Les organismes souhaitant offrir des ateliers doivent aussi considérer les coûts liés à ce médium qui exige certains équipements spécifiques. Car, bien que son rapport qualité/prix s'améliore au fil des ans, l'équipement vidéo (caméra, système de postproduction, éclairage, microphone, assurances, entretien, etc.) demande un certain investissement parfois difficilement justifiable aux yeux d'administrateurs néophytes du domaine vidéographique. C'est là où la collaboration avec des formateurs-vidéastes autonomes en équipement peut s'avérer un net avantage, tant d'un point de vue logistique qu'économique.

4.3.5 Étendre la durée du projet sur plusieurs semaines

Les trois entrevues ne nous permettent de faire qu'un très léger comparatif entre les variations de durée des projets. Les ateliers vidéo d'Antoine et de Camille

prenaient la forme d'une rencontre de quelques heures par semaine pendant une durée approximative de douze semaines, alors que Damien participait à des ateliers intensifs de six heures par jour, cinq jours par semaine pendant huit semaines. Aucun d'entre eux n'a participé, par exemple, à de courts ateliers intensifs de quelques jours ou, inversement, des ateliers sur plus de trois mois. De plus, les ateliers intensifs de Damien ne se prêtent pas bien à la plupart des contextes scolaires, parascolaires ou extrascolaires.

Dans tous les cas, les participants ont unanimement affirmé avoir apprécié la fréquence et le contexte des ateliers. Camille et Antoine ont aimé la flexibilité des horaires de rencontre, ainsi que la progression des ateliers que nous offrions. Damien, lui, trouvait difficile de se lever tôt chaque jour pour venir suivre les ateliers à Montréal, mais a apprécié l'intensité et la régularité de ceux-ci. N'ayant cependant jamais expérimenté d'autres types d'ateliers, il était impossible pour les trois participants de définir le genre d'ateliers qu'ils préféreraient suivre. Je ne suis donc pas en mesure de tirer une conclusion sur cet aspect des stratégies pédagogiques. Ce point sera abordé lors de l'interprétation des données au prochain chapitre.

4.3.6 Optimiser la qualité finale de la production

Les participants se sont montrés plutôt d'accord quant à l'optimisation de la qualité de leur film, mais pas de n'importe quelle manière. Camille croit que l'ajout de conférenciers du milieu du cinéma aurait été un plus aux ateliers et leur aurait « permis de mieux connaître le milieu et l'univers des possibilités » (verbatim de Camille, p. 120) du domaine. Aussi, elle nous dit :

Je pense que j'aurais été très contente que quelqu'un de prestige vienne nous donner de l'attention. Surtout, en plus, je sais que je ne continuerais [sic] pas en cinéma, même si j'aimerais avoir le temps pour en faire un peu plus durant

mes loisirs, mais pour ceux qui veulent devenir réalisateurs, ça doit être incroyable. Il me semble que ça doit être « *wow* ». (*ibid.*)

Ce type de conférence pourrait donc susciter un certain intérêt chez les participants, même chez ceux qui n'ont pas le désir de se professionnaliser dans le domaine. Cette plus-value aurait un impact sur l'intérêt des jeunes pour le cinéma et la vidéo, et pourrait les aider concrètement dans leur production en cours. Antoine croit aussi aux bienfaits de cette approche, mais se questionne sur la quantité d'informations qu'il aurait dû absorber pour un premier film.

Oui, c'est sûr que ça l'aurait [sic] été bien [d'avoir un conférencier qui donne un atelier], ça l'aurait [sic] été beaucoup d'informations supplémentaires. D'avoir un professionnel du cinéma, un vrai, qui donne, mettons, un *workshop* d'écriture... ben on en a eu des *workshops* d'écriture, mais de l'avoir d'un scénariste, ça l'aurait été intéressant. Mais je me demande si ça n'aurait pas été trop d'informations pour un premier film. Vous nous aviez déjà donné beaucoup d'informations par rapport à toutes les étapes de production et je me demande si ça n'aurait pas été trop. (verbatim d'Antoine, p. 113)

Antoine ne prend cependant pas en compte l'ajustement que nous aurions apporté aux ateliers si de telles conférences avaient eu lieu. Dans ce cas, je crois que cette approche aurait été bénéfique pour l'intérêt général, la motivation et l'amélioration de l'approche technique de leur film. Quant à Damien, pour lui, ces conseils de professionnels ne pourraient qu'être un plus, pourvu que ça reste des conseils.

C'est sûr que ça amène un plus d'avoir des professionnels aux ateliers. Quand on fait un film, on veut quelque chose de beau, pis le professionnel va t'aider là-dedans. Il va te montrer comment il fait. Fait que, là, tu prends un peu de ce qu'il t'a dit, et tu mélanges les conseils des différents intervenants, pis ça va donner quelque chose de beau. (verbatim de Damien, p. 126)

Tous les jeunes croient cependant que l'implication des professionnels devrait s'arrêter là. Lorsque questionnés sur l'utilisation de matériel haut de gamme sous la

supervision et les conseils de ces professionnels, les jeunes ont réagi fortement.

Damien dit :

C'est sûr que si on avait eu du gros équipement professionnel, on aurait eu besoin d'aide des professionnels pour l'utiliser, mais je me dis que le projet a été fait pour les jeunes, pour qu'ils réalisent leur premier film. Normalement, ce sont les jeunes qui doivent toucher à tout. [...] Si les idées viennent des jeunes et que les pros opèrent le matériel en fonction de ça... ça pourrait donner de bons résultats... mais ouais, ça m'aurait fait chier, je n'aurais pas aimé ça. J'aurais aimé avoir plus de technique de caméra, mais pas que quelqu'un d'autre le fasse à ma place. (*ibid.*)

Antoine ajoute :

Moi, je préfère la formule de tout faire au lieu de déléguer cette tâche à des professionnels. J'apprends mieux en le faisant qu'en observant. Je trouve que ça s'imprègne mieux dans la mémoire de montrer la base et, ensuite, de laisser faire les élèves avec l'équipement. Moi, j'avais vraiment aimé ça. Et ça nous permettait de mieux comprendre ce que vous nous aviez montré. C'est vrai que ça serait bien si le professionnel était derrière nous pour nous donner des conseils, mais en même temps, ça pourrait sûrement finir par me taper [sur les nerfs]... (verbatim d'Antoine, p. 128)

Finalement, Camille aussi ne pense pas que l'utilisation de matériel professionnel au détriment de leur liberté d'utilisation soit un pas dans la bonne direction. Elle croit qu'elle aurait été « frustrée de voir d'autres gens le faire à [sa] place » (verbatim de Camille, p. 112). De plus, elle nous dit :

Je ne pense pas que le succès du projet dépend de la qualité de l'équipement. Ben, il faut que ce soit de l'assez bon équipement pour quand même avoir de quoi de présentable et que ce soit beau, même si c'est très subjectif. Ça dépend, je ne crois pas que ça vaut la peine d'investir dans du gros équipement de qualité. Je crois que dans ce cas-ci, la quantité pour permettre aux jeunes une plus grande liberté d'action est plus importante. Avoir plus de caméras permet à plus de jeunes de faire de films avec moins de contraintes de temps que d'avoir LA caméra high-tech. De toute manière, à cet âge-là, tu ne réalises pas que cette caméra-là vaut si cher et qu'on triperait plus à dire : « Ah! Moi, j'ai touché à cette caméra! ». (*ibid.*)

Elle concède qu'elle aurait peut-être « plus de plaisir aujourd'hui à regarder le film qui aurait été coréalisé avec des professionnels » (*ibid.*) et que, si ça lui avait permis de participer à des festivals, elle aurait sûrement été encore plus fière de son film. Malgré tout, elle dit croire « que l'important, c'est que chaque participant aie été sur le même pied d'égalité, il n'y en avait pas un qui avait sa super caméra » (*ibid.*).

Devant une telle réaction sans équivoque des trois participants, je ne crois pas que d'impliquer des professionnels pour seconder les participants dans leur production soit une approche à privilégier. Il y a, de plus, le coût lié à la location des équipements supplémentaires et les salaires des professionnels à défrayer. Dans ce cas, je ne crois pas que la recherche de financement pour assumer ces coûts excédentaires vaille l'effort. Suivant la logique de Camille, miser sur un équilibre entre la qualité et la quantité du matériel disponible profiterait beaucoup plus à tous les jeunes qui souhaiteraient participer aux ateliers plutôt que de chercher à produire moins de films mais de plus grande qualité.

4.3.7 Maximiser la diffusion des films

De manière générale, les présentations devant public semblent avoir plus d'impact sur l'engouement et la stimulation des jeunes que la simple diffusion sur les réseaux internet. Damien semblait être le seul à trouver la question ambiguë. D'un côté, il reconnaît l'importance du caractère événementiel d'une présentation devant public, mais apprécie le concept de partage de masse qu'offre le web.

C'est sûr que de présenter dans une salle, ben, le monde qui le voit, ils sont dans [la] salle. YouTube, c'est la Terre qui le sait. C'est sûr que de monter sur scène, on est content. St'un *trip*. Mais montrer ça sur YouTube, c'est comme un petit rêve de gamin. Mais sur scène, je trouve ça meilleur. Parce que ça te fait un autre *feeling*. Tsé, j'ai monté une fois sur scène avec vous et je me suis vraiment senti bien. Je me sentais libre. Je ne focussais sur rien d'autre que la voix de l'animatrice. À comparer sur YouTube, on ne voit pas comment les

gens réagissent. Sur YouTube, on ne sait pas si les gens l'ont vu au complet, ton film, s'ils l'ont aimé. À comparer à dans une salle, OK, ouais, les gens qui applaudissent à la fin, ça ne veut pas nécessairement dire qu'ils l'aiment, sauf que, juste en regardant leur face, on peut déjà savoir si on les a touchés ou pas. (verbatim de Damien, p. 124)

Cependant, Damien explique pourquoi il est important, pour lui, de diffuser ses films via les plateformes de diffusion internet :

Pour vrai, ça m'importe peu les *views* sur YouTube, mais c'est juste pour dire, comme, c'est quoi ma passion. Y en a plein sur YouTube qui se montrent en train de danser, de faire du skate pis du BMX, OK, *fine*, ta passion est là-dedans. Mais moi, je veux te montrer du monde s'exprimer. Je ne veux pas me voir m'exprimer, mais je veux voir du monde s'exprimer, par moi. (*ibid.*, p. 125)

Sérieux, la caméra, c'est quelque chose que j'aimerais ne pas perdre parce que c'est quelque chose que n'importe qui devrait essayer au moins une fois dans sa vie. Parce que moi, par exemple, je suis un danseur dans la vie de tous les jours et on danse pour s'exprimer. Quand on filme, ben on voit l'autre, qu'est-ce qui [sic] ressent. Tu vois toutes les émotions de l'autre. Quand, mettons, tu filmes pis tu fais un pan [pivot de la caméra horizontal], je viens déjà de faire une histoire avec ça. Je ne sais pas pourquoi j'ai ce regard-là sur la caméra... J'pense que c'est de votre faute! [rire] (p. 123)

Camille et Antoine, eux, n'ont même pas mentionné les réseaux en ligne lorsqu'ils ont été questionnés sur les moyens de diffusion. Pour eux, l'aboutissement de leur travail se fait prioritairement dans une salle en compagnie du public.

Par ailleurs, quelques mois après la fin des ateliers Vision jeunesse, nous avons inscrit le second court métrage de Camille et son équipe à un petit festival de films adolescents. L'événement se déroulait dans un cinéma de quartier et nous avons accompagné l'équipe pour sa diffusion. Camille a trouvé important de mentionner ce moment puisque « c'était *full* une belle expérience » (verbatim de Camille, p. 110). La mise en ligne de leur film sur les réseaux internet n'a pas la même portée qu'un événement présentant leur travail. Nous ne pourrions donc pas stimuler autant les jeunes à terminer et peaufiner leur travail en leur promettant une diffusion en ligne de leur court métrage plutôt que la tenue d'un événement en salle.

4.4 Interprétation de certains constats

Compte tenu des limites de cette recherche, je n'ai eu le temps ni d'expérimenter l'ensemble des stratégies pédagogiques énoncées au chapitre III, ni d'obtenir des réponses claires de la part des participants quant à la pertinence de chacune d'entre elles. Des expériences professionnelles récentes et des constats suite aux entrevues avec Antoine, Camille et Damien m'aident cependant à interpréter certaines des données de recherche. Dans cette section, j'aborderai l'application sur le terrain de carnets de production, de cas d'ingérence du formateur dans le travail des jeunes et de la notion de plaisir dans les projets de création vidéographique.

4.4.1 Le carnet de production sous forme de blogue

Quelques mois avant d'écrire ces lignes, j'ai eu l'opportunité de travailler comme formateur-vidéaste avec trois différentes équipes de jeunes adolescents avec qui j'ai implanté le carnet de production sous forme de blogue (de manière non scientifique). Les particularités des groupes avec lesquels je travaillais étaient les suivantes : les trois équipes étaient composées de cinq à huit adolescents anglophones en immersion française ; deux équipes sur trois provenaient d'un milieu rural. Les ateliers incluaient la production intensive d'une fiction par semaine, réalisée en quatre jours, pour chacune des équipes. Les jeunes devaient utiliser mon matériel vidéo et de postproduction personnel.

Étant donné le nombre élevé de participants par équipe par rapport aux postes à combler, j'ai trouvé facile d'intégrer dans leurs tâches la création et l'entretien d'un blogue. Afin d'alimenter cet espace virtuel, le groupe avait accès à un appareil photo numérique pour documenter leur travail en images. À tour de rôle, à la fin de chaque journée, ils devaient faire un tri des photos à mettre en ligne (limitées en moyenne à dix par jour), les retoucher au besoin à l'aide d'un logiciel, puis les ajouter accompagnées d'une courte description du travail accompli. Je les invitais à partager

le blogue dans leurs réseaux sociaux afin que parents et amis puissent assister au développement de leur projet et laisser un commentaire si désiré. Dans l'un des rapports remis aux responsables du projet, j'ai écrit :

Je crois que d'offrir la possibilité aux jeunes d'être des « journalistes-blogueurs » a été un plus dans les ateliers. Tous les jeunes ont pu prendre en main l'appareil photo DSLR et participer aux photos du blogue. Les plus timides avaient tendance à se cacher derrière cette caméra pour éviter de se retrouver devant, mais cette timidité disparaissait lorsqu'ils prenaient des photos en action. Ils occupaient ce rôle très au sérieux [sic] et cela leur permettait de s'impliquer, à leur façon, dans la production. La composition des textes a cependant été plus laborieuse. En équipe de deux, différente à chaque jour, les jeunes devaient décrire leur journée (qu'ils résumaient souvent de peine et de misère en deux lignes après trente minutes de cogitation). De l'avis général, ils ont cependant beaucoup apprécié d'y avoir participé. (Notes personnelles, avril 2014)

À la fin du projet, les participants étaient très heureux d'avoir une centaine de photos souvenirs de leurs ateliers à transférer sur une clé USB. Le lendemain ainsi qu'une journée avant le festival où étaient présentés les films, j'ai commenté les blogues de chaque équipe afin de les féliciter. Dans ce contexte, l'expérience fût très positive et mériterait d'être répétée et analysée dans une future recherche, afin d'en affiner le concept et l'application. Cette stratégie pédagogique est donc à retenir et à développer.

4.4.2 L'ingérence du formateur dans la production

En 2013, lors d'un autre projet de création, condensé en quelques jours à Winnipeg, des jeunes m'ont demandé, lorsque le moment était venu d'inscrire les noms au générique, où ils devaient insérer le mien étant donné que j'avais « fait le film ». Ils me l'ont dit sans méchanceté, innocemment, mais leur commentaire m'avait fait sursauter. Spontanément, je me suis efforcé de changer la perception

qu'ils avaient de leur court métrage; ils en étaient les créateurs, mais étant donné le peu de temps que nous avions, j'avais dû m'impliquer à plusieurs reprises afin qu'ils puissent le terminer à temps. Malgré la place que je croyais leur avoir laissée au sein de la production, cet exemple démontre, à mon avis, pourquoi il est préférable d'étendre les ateliers sur plusieurs semaines. Cela laisse le temps aux participants de se pratiquer avec le matériel et de se préparer adéquatement au tournage. Les participants gagnent ainsi en confiance et en autonomie, et il est plus facile pour le formateur de respecter la relation qui s'établit entre les jeunes et leur création.

L'ingérence d'une tierce partie dans cette relation est aussi directement liée aux réserves qu'ont Antoine, Camille et Damien à l'idée d'inclure l'aide de professionnels du cinéma lors du tournage des courts métrages. Tout en étant d'accord avec le fait que les films réalisés doivent être à leur meilleur pour maximiser la distribution et l'expérience de projection, selon l'opinion des jeunes, ces productions doivent demeurer avant tout leur travail personnel. Même avec les meilleures intentions pédagogiques possibles, si des professionnels avaient supervisé le contrôle de l'équipement afin d'optimiser le potentiel cinématographique de chaque scène filmée, les participants affirment qu'ils n'auraient pas eu le même plaisir à créer un film et à le présenter. Le sentiment d'appropriation de leur création aurait été affecté. Donc, malgré l'amélioration substantielle des qualités esthétiques des films et leurs possibles distributions, les participants ne croient pas au potentiel valorisant de cette stratégie pédagogique.

La ligne que le formateur ne doit pas franchir afin de garder entier le sentiment d'appartenance entre les participants et leur création n'est pas aussi bien définie lors de la préproduction. D'après Camille, cette limite a été franchie durant leur participation aux ateliers. Son équipe avait le sentiment que nous interférions avec leur « propre vision » (verbatim de Camille, p. 111) de la création en leur fournissant des références vidéographiques et cinématographiques en lien avec leurs idées. Elle dit trouver « ça bien de partir de rien et de voir comment [elles allaient

créer] sans copier d'autres styles » (*ibid.*). Dans les faits, une adolescente nord-américaine de treize ans n'est pas dénuée d'influences médiatiques et visuelles (Spielberg, 2005; Tillman, 2008). De plus, les références spécifiques que nous donnions à chaque équipe selon leur intérêts étaient, je crois, un supplément bénéfique (et parfois nécessaire) à la structure de leurs films, même si le sentiment d'une création dénuée d'influence se voit heurté. Ces références ne servent pas à éviter aux participants de faire des erreurs de parcours – techniques et scénaristiques – puisque ces trébuchements font partie du processus d'apprentissage en vidéo. Le but était plutôt de les mettre en contact avec des œuvres vidéographiques et des bouts d'histoire de l'art afin qu'ils soient mieux outillés pour se les approprier. Meirieu (2014) écrit à ce propos :

Nul ne peut parler à quiconque – pas même à soi-même – sans avoir accédé à des langages et des œuvres élaborés. Aucun enfant, aucun adolescent, aucun adulte ne peut accéder au plaisir d'apprendre sans se saisir de ce que d'autres humains ont construit avant lui. C'est grâce à la rencontre des œuvres de culture qu'il parvient à relier son expérience singulière à une universalité qui s'ébauche. Et c'est là, en cet écho étrange, que naissent parfois de nouvelles œuvres. (p. 49).

La création de ces « nouvelles œuvres » n'a pas comme objectif de bouleverser le monde de l'art, mais bien « d'impliquer les élèves dans la réalisation de chefs-d'œuvre à leur mesure » (*ibid.*). Ainsi, de par cette réalisation singulière, les participants démontrent « le gage d'une intégration et le signe d'une émancipation » (p. 31) tout en élargissant leurs connaissances culturelles. Le défi appartient donc à l'enseignant de faire passer ce savoir sans donner l'impression aux participants que leur travail se dénature. Or, dans les faits, il tend à évoluer, avec eux, vers quelque chose de plus grand.

Le tableau 4.4 résume les stratégies pédagogiques présentées dans ce chapitre en tenant compte de l'interprétation de certains constats.

Tableau 4.4

Stratégies pédagogiques visant à améliorer l'enseignement de la vidéo en milieu extrascolaire

1. Inclure le corps adolescent dans la production vidéographique
2. Proposer aux participants de tenir un journal de bord sous forme de blogue afin de diversifier les tâches entre coéquipiers, prendre conscience de la progression de leur projet et promouvoir positivement leur travail via un moyen de communication multimédia
3. Contribuer aux tempêtes d'idées afin d'amener les participants vers des voies scénaristiques et narratives plus complexes et critiques
4. Entretenir les partenariats avec les écoles et les organismes communautaires afin de faciliter le recrutement et la recherche de locaux
5. Étaler des ateliers sur quelques mois, à raison d'une rencontre par semaine (si c'est possible, selon les contraintes de production)
6. S'assurer d'un niveau de qualité optimal des productions tout en évitant que les interventions des formateurs interfèrent avec le sentiment d'appartenance des participants face à leur travail
7. Maximiser la diffusion des productions vidéographiques afin de valoriser le travail effectué

4.4.3 L'engagement dans l'enseignement

L'amélioration de ma compréhension quant à la fonction que peuvent avoir les ateliers vidéo auprès d'adolescents, grâce aux références théoriques du chapitre III et aux entrevues d'Antoine, de Camille et de Damien, me permet de mieux cerner ce que devraient être les stratégies pédagogiques à préconiser afin d'en optimiser l'efficacité. Un principe directeur qui devrait être à la base de toute formation vidéographique et dont les réponses des jeunes à ce sujet me semblent éloquentes a ainsi émergé : le plaisir du formateur à s'investir dans leur projet. J'ai aimé enseigner,

travailler avec les jeunes et les mettre au défi, les pousser à se surpasser, à oser et se mettre en position d'instabilité. J'aime voir leur curiosité, leur apprentissage de savoirs pratiques pour ensuite assister à leurs expérimentations. J'aime les regarder avoir du plaisir à créer, surmonter un défi ou un coup de gueule, surmonter les obstacles lors des tournages, les voir rester tard, le soir, pour peaufiner une histoire et achever, en soutirant le meilleur d'eux-mêmes, une réalisation à leur hauteur. La transmission d'un savoir-objet, déshumanisé et lisse, n'engendre pas, ou si peu, de moments précieux d'échanges interpersonnels provoquant le plaisir d'apprendre et gravant la mémoire des apprenants. Meirieu (2014) écrit :

Car un maître ne transmet pas seulement des savoirs, il transmet aussi son rapport aux savoirs. Qu'il se contente [...] de distribuer des bribes de connaissances accumulées lors de ses études ou collectées dans les programmes, et la transaction abolit toute vibration. Les savoirs viennent de lui, mais sans passer par lui : déshumanisés, ils restent étrangers au sujet dans l'élève. Pour que les savoirs touchent leur cible et mobilisent l'intelligence de l'enfant, il faut qu'ils soient habités par celle de l'adulte. Il faut que le maître explore les connaissances qu'il expose. Et qu'il les expose en les explorant. (p. 41)

Cette dernière phrase est cruciale dans ma définition du plaisir à enseigner et à transmettre des connaissances. L'élève osera s'engager si l'enseignant en fait autant; il s'investira dans le projet s'il sait qu'il n'est pas seul à le faire; il expérimentera s'il sent que la curiosité du formateur est au moins égale à la sienne. Alors que les jeunes sont à la quête de modèles, de réponses sur eux-mêmes et leur environnement, dans leur construction expérientielle et leur inconscient, on peut devenir plus qu'un formateur, et les films réalisés, plus que de simples projets-bibelots. Le film est la matérialisation d'une réussite, d'apprentissages de savoir-faire techniques et, aussi, relationnels. En tant que pédagogue, il ne faut pas feindre cet engagement, il faut le vivre réellement. Le plaisir qu'on eut les participants à créer et apprendre dans un contexte de production dynamique et ouvert est, de ce que j'ai soutiré des entrevues, ce qu'ils ont le plus apprécié lors de leur parcours vidéographique.

4.5 Conclusion

Par le biais d'entretiens qualitatifs semi-dirigés, ce présent chapitre a permis d'effectuer une analyse réflexive de ma démarche professionnelle. Elle s'est faite d'abord par l'intermédiaire de trois axes analytiques puis par l'interprétation de certains constats. Le premier axe d'analyse utilisé m'a permis de connaître les points forts et les lacunes des ateliers auxquels ont participé Antoine, Camille et Damien. Le second axe consistait à vérifier si, par les choix scénaristiques et leur implication physique devant la caméra, les participants ont utilisé la production de leur film pour explorer une partie de leur subconscient identitaire, notamment en ce qui a trait à la construction de sens et la définition de l'image de soi. Le troisième axe a ensuite permis, dans les limites de cette recherche, de corroborer auprès des participants mes choix de stratégies pédagogiques. Puis, l'interprétation de certains constats, notamment en lien avec des observations sur le terrain, m'a amené à ajuster certaines de ces stratégies pédagogiques.

Finalement, un constat général est ressorti des entrevues menées auprès des participants : l'importance d'avoir du plaisir comme pédagogue. La dynamique de travail qui a été établie lors des ateliers vidéo demeure l'un des points forts gravés dans la mémoire des participants. Le plaisir que nous avons à travailler avec eux a semblé avoir stimulé leur envie de s'investir dans la création vidéographique. À terme, ce travail d'analyse mènera à des ajustements bénéfiques dans mon approche comme artiste-pédagogue.

CONCLUSION

Initialement, cette recherche est née de mon envie d'affiner mes connaissances pédagogiques et mes compétences professionnelles afin d'améliorer les formations vidéo que j'offre à une clientèle adolescente. Cependant, je souhaite réussir à transcender ces aspects individuels et contribuer à la recherche dans le domaine. Avec ce mémoire, j'espère pouvoir apporter une aide aux formateurs-vidéastes soucieux d'améliorer leurs projets en création vidéographique et participer à promouvoir la légitimité de cette pratique artistique dans le cadre de formations pédagogiques. Pour y parvenir, il me semblait essentiel de comprendre la motivation des participants qui s'investissent dans de tels projets extrascolaires qui mobilisent beaucoup de leur temps et de leurs énergies.

Dans le cadre de ce travail, la recherche de type qualitative et les approches phénoménologique et inductive modérée m'ont permis de trouver des pistes de réponses à mes questions de recherche et d'approfondir les concepts d'univers symbolique, de construction de sens et de définition de l'image de soi chez les adolescents. Ces notions sont influencées par l'omniprésence du cyberspace, des médias et des technologies de l'information avec lesquels doivent composer ces jeunes individus. Le cinéma et la télévision étant présents dans le quotidien de la plupart des foyers occidentaux depuis plusieurs décennies (et plus récemment, l'internet), il est cohérent qu'il y ait un lien entre le contact répété des jeunes à l'ensemble de ces médias et leur envie d'y participer.

De plus, la création vidéographique permet aux participants de mettre leur corps en jeu et d'obtenir, par le biais d'un effet miroir, une rétroaction visuelle

ludique de leur apparence physique et sociale. Elle permet aussi de mettre en application le langage cinématographique et médiatique qu'ils connaissent intuitivement par le contact répété auprès de ces médias. À l'aide de ce langage, ils sont en mesure d'expérimenter, par le biais de la mise en scène, des histoires qui dépassent souvent leur expérience quotidienne. Souvent construites à partir de stéréotypes, ces histoires permettent de se projeter dans des situations fictives et d'y poser un regard réfléchi et critique. Finalement, par la diffusion de courts métrages devant un public composé de pairs, de parents et d'inconnus, elle valorise le travail effectué et renforce les savoir-faire techniques et sociaux mis de l'avant pour y parvenir. Cette diffusion est d'ailleurs l'un des principaux vecteurs qui contribue à l'engagement soutenu des participants tout au long du projet.

De ces observations basées sur mes expériences et sur la recension des écrits, j'ai d'abord énoncé sept stratégies pédagogiques (à titre propositions d'analyse), qui peuvent aider à la mise en place d'ateliers en création vidéographique. Ces stratégies consistent à inclure le corps adolescent dans la vidéo, proposer la tenue d'un journal de bord, contribuer aux tempêtes d'idées, entretenir des partenariats avec écoles et organismes, étaler les ateliers dans le temps, optimiser la qualité des productions et maximiser la diffusion des productions vidéographiques.

Étant donné le caractère introspectif de cette recherche, l'analyse réflexive a été utilisée comme méthodologie pour structurer ma démarche analytique. Après avoir formulé les propositions sur des stratégies pédagogiques optimales, j'ai cherché à vérifier si j'appliquais déjà certaines d'entre elles aux ateliers que j'ai offerts par le passé. Afin d'en obtenir la meilleure description possible, j'ai entrecroisé mes souvenirs et ceux de trois anciens participants par le biais d'entrevues semi-dirigées. Le croisement des sources ainsi obtenues est, selon moi, la méthode la plus complète et objective pour effectuer ce retour descriptif.

Des trois ateliers vidéo ciblés, deux ont été offerts dans le cadre d'un projet initié par une Maison des jeunes de Montréal. Pour chacun des ateliers, un participant a été choisi pour participer à l'entrevue. Ces deux participants, Antoine et Camille, ont réalisé avec leurs équipes leurs premiers courts métrages de fiction. La fréquence des ateliers était d'environ une rencontre par semaine pendant plus ou moins trois mois. À la fin de leur parcours, l'ensemble des équipes était convié à un gala dans un cinéma au centre-ville de Montréal pour y présenter leur film devant pairs, parents et amis. Quant au troisième participant, Damien, il faisait partie d'une cohorte de six jeunes hébergés par un centre jeunesse. Du lundi au vendredi, pendant huit semaines, l'équipe, toujours accompagnée de superviseurs, a participé à des ateliers de création vidéo dans le but de réaliser un court métrage documentaire. Dirigés d'une main ferme par mon collègue et moi-même, ces ateliers avaient pour but de faire vivre aux jeunes participants une réussite d'équipe, de les habituer à une rigueur de travail, de les initier à la réflexion critique, de leur faire découvrir des compétences insoupçonnées et de leur apprendre à faire confiance à autrui. L'ascension spectaculaire de la confiance en soi et des aptitudes sociales de Damien fut, en ce sens, l'une des réussites les plus marquantes de ce projet. Au final, leur film a été présenté en première aux Rencontres internationales du documentaire de Montréal, en compagnie d'autres productions réalisées en contexte similaire. Damien qui, quelques mois plus tôt, était incapable de prononcer des mots devant un petit groupe, a pris la parole sur la scène pour décrire leur réussite collective.

Suite à la description de ces ateliers, j'ai regroupé en trois axes les constats de l'analyse des rencontres effectuées avec les anciens participants.

Le but du premier axe était de connaître le point de vue subjectif des jeunes sur les ateliers en création vidéo auxquels ils ont participé. J'ai été en mesure d'apprendre que les projets ont été globalement appréciés, tant d'un point de vue pédagogique que technique. L'investissement en temps et en énergie que mon collègue et moi mettions dans ces ateliers ainsi que notre approche dynamique ont été soulignés par les

participants. Les interventions pédagogiques que nous posions lorsque cela était nécessaire ont aussi fait partie du bilan positif d'Antoine, de Camille et de Damien. Finalement, la projection devant public de leur travail dans une salle de cinéma au centre-ville de Montréal a été, unanimement, l'un des points les plus marquants dont ils sont très fiers. Les seuls reproches qui ont été énoncés concernent notre implication, par moment, jugée envahissante, lorsqu'il s'agissait de pousser à un autre niveau la qualité de leurs productions. Cette fausse note se manifestait parfois par notre trop grande présence lors du montage de leur film, parfois lors des ateliers d'écriture et, dans le cas de Damien, parfois au niveau des interventions plus strictes visant à déstabiliser le groupe. Cependant, tous reconnaissent aujourd'hui le bien-fondé de nos actions malgré l'irritation qu'elles ont pu provoquer lors des ateliers.

Le second axe portait sur la corrélation entre les notions relatives à l'adolescence (définition de l'image de soi, recherche de sens, émancipation familiale, etc.) et les histoires racontées par les films réalisés par les participants. Des similitudes entre les deux films de fictions produits par les Antoine et Camille permettent d'y percevoir certains éléments communs : les histoires sont basées sur des personnages très stéréotypés, les thèmes abordés dépassent largement leurs histoires quotidiennes et les jeunes ont intégré, lorsque c'était possible, leur corps dans le film. Avec l'équipe de Damien s'ajoute la volonté de raconter une histoire (donner leur point de vue sur un sujet choisi) et l'engouement de la diffuser en salle devant leurs amis, leur famille et des inconnus. Ces corrélations s'affilient, à mon sens, avec les notions de la définition de l'image de soi (s'impliquer physiquement dans le film en jouant des personnages stéréotypés), de la recherche de sens (explorer des thèmes scénaristiques qui outrepassent leur quotidien) et d'émancipation familiale (présenter les résultats de son travail devant public).

Le dernier axe abordait le point de vue des participants sur les sept stratégies pédagogiques énoncées. De manière globale, j'ai constaté que les trois participants n'avaient pas ou peu d'avis sur le sujet. S'ils semblaient généralement favorables aux

propositions formulées, les commentaires ne me permettaient cependant pas de tirer des conclusions claires quant à la validité de chacune d'entre elles. Toutefois, deux stratégies ont eu un accueil mitigé quant à leur mise en application : le carnet de production sous forme de blogue et l'implication de professionnels et de matériels hauts de gamme pour l'amélioration de la qualité esthétique de leurs productions. Une interprétation des données plus approfondie portait, notamment, sur ces deux points.

J'y expliquais d'abord comment l'intégration du carnet de production a été un élément positif dans le cadre d'ateliers vidéo récemment effectués puis pourquoi, d'après mes constats personnels et les réponses des participants, l'intégration de professionnels n'est pas une solution favorable afin de valoriser le travail des participants. J'en concluais que l'implication sincère des formateurs qui respectent la relation entre les jeunes et leurs vidéos et le plaisir d'enseigner font partie du processus d'optimisation des retombées positives chez les apprenants.

Le but initial de cette recherche était d'améliorer mes aptitudes et compétences comme artiste-pédagogue auprès d'une clientèle adolescente en contexte extrascolaire. En ce sens, je crois avoir atteint mes objectifs. J'ai grandement amélioré mes connaissances sur certains thèmes clés rattachés à mon domaine de travail tels que l'adolescence, l'enseignement, la vidéo et le cyberspace. J'ai aussi pris du recul sur ma pratique en mettant en lumière mes forces et mes lacunes comme pédagogue. À terme, je suis beaucoup plus confiant quant à l'échafaudage de mes futurs ateliers de création vidéographique.

Mon autre objectif était de contribuer à la recherche sur le domaine de l'enseignement vidéo et de formuler des arguments en faveur de cette approche pédagogique en contexte extrascolaire. Étant donné le caractère très introspectif et ciblé de ma recherche, il reste beaucoup de travail à accomplir afin d'avoir une vue beaucoup plus large et objective des retombées que de tels projets peuvent avoir sur les jeunes. Des recherches-action comme celle de Marie-Pierre Labrie (2009) et des recherches

empiriques liées aux retombées de la production vidéographique chez les apprenants me semblent des approches à privilégier afin de diversifier les sources de connaissances dans le domaine. Dans le futur, il serait bénéfique pour la recherche de l'étendre aux structures pouvant faciliter la tenue d'ateliers vidéo dans un contexte extrascolaire mais, aussi, scolaire ou parascolaire. Il serait aussi important de rejoindre un bassin de participants beaucoup plus large afin d'observer le type de retombées que peuvent avoir différentes approches pédagogiques en création vidéo.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE

Note : Le genre masculin est utilisé afin de simplifier la formulation des questions.

Il y a quatre questions principales subdivisées en plusieurs sous-questions. Chacune d'entre elles est optionnelle et ne s'applique peut-être pas à tous les participants. D'autres peuvent s'ajouter spontanément en fonction du développement des réponses.

1. Pourquoi as-tu participé à des ateliers de création vidéo au parascolaire lorsque tu étais au secondaire?

- Était-ce ta première expérience en vidéo?
- Quel âge avais-tu lors de ta participation aux ateliers?
- Quelles étaient tes attentes? Ont-elles été comblées?
- Qu'est-ce qui t'as motivé à mener ton projet à terme?
- Qu'est-ce que ces ateliers t'ont apporté (au niveau des compétences techniques et sociales, des connaissances, etc.)?
- Quels souvenirs gardes-tu de ces ateliers?

2. Étais-tu fière de ta réalisation vidéo lors de sa projection?

- L'es-tu toujours? Pourquoi?
- Quelle était l'histoire de ton/tes film (s)?
- Pourquoi avoir choisi ce sujet pour faire ton film?
- Que referais-tu différemment? Pourquoi?

3. Quelle est ton occupation actuelle (étudiant, salarié, sans emploi, sabbatique, etc.)?

- Si c'est le cas, de quelle manière crois-tu que ta participation aux ateliers vidéo a pu influencer ton parcours de vie?
- Fais-tu toujours des films? Si oui, à quelle fréquence? Dans quel contexte?
- Utilises-tu le médium vidéographique à d'autres fins que la création (pour communiquer, pour documenter un événement, souvenirs entre amis, etc.)?

4. Quels étaient les points faibles et les points forts des ateliers vidéo auxquels tu as participé?

- Avoir été à la place des animateurs, qu'aurais-tu fait de différent? (fréquences des ateliers, consignes de création, support technique, matériel, etc.) Pourquoi?
- Crois-tu que d'avoir eu les conseils de professionnels de l'industrie (de type conférence personnalisée, rencontre spontanée) aurait rendu les ateliers plus pertinents et valorisants?
- Crois-tu que l'ajout de matériel de production professionnel, s'il avait été manipulé par des professionnels, aurait rendu les ateliers ou ta production plus pertinente et valorisante?

APPENDICE B

VERBATIM D'ANTOINE

Moi, euh, depuis dans le fond le secondaire trois, j'ai toujours voulu être un cinéaste. En fait, je m'intéressais beaucoup aux effets spéciaux. Je pensais que je pourrais avoir une carrière là-dedans... surtout que je savais qu'à Montréal, ça commençait, les studios.

Je commençais à regarder les films avec beaucoup d'effets spéciaux comme *Star Wars*, *Starship troopers*, des choses comme ça. Quand j'ai décidé d'entrer dans le programme Vision Jeunesse, la façon dont j'ai commencé, j'étais à mon école à la cafétéria, et j'ai vu David et un autre gars. J'ai vu ça, j'ai posé des questions, je voyais qu'il y avait une caméra vidéo branchée à une télévision et je me suis dit « Ah! Cool! Une caméra, je vais aller poser des questions ». C'est là que j'ai connu le programme : C'est que gratuitement, ils donnent de la formation aux jeunes sur comment faire un film. Moi, je n'avais jamais touché à une caméra de ma vie. Je n'avais pas l'argent. J'étais en secondaire cinq, pis j'ai oublié de spécifier que mon intérêt ne se limitait pas qu'au cinéma, et pas seulement sur les effets spéciaux rendus en secondaire cinq, j'écoutais déjà pas mal d'autres sortes de films.

Donc, là, j'ai posé des questions et ils m'ont dit que c'était gratuit. Donc, là, j'ai signé le papier, j'ai accepté. Pis là, deux, trois semaines après, il y avait un rendez-vous là-bas, à Vision jeunesse. C'est là, dans le fond, que j'ai vu comment c'était organisé, les ordinateurs dans le local et d'autres jeunes qui étaient plus jeunes que moi, je me souviens.

Je me rappelle que la première chose qu'on nous a demandé était si nous avions une idée pour une histoire pis moi je n'en avais pas vraiment. Je voulais faire un film, mais je n'avais pas d'idée pour une histoire.

Je me rappelle que vu que je n'avais pas d'équipe, j'avais demandé à mon meilleur ami, Manuel, de m'aider et c'est comme ça qu'on a commencé. Je me souviens, on est arrivé là et la première chose qu'on a fait à notre deuxième rencontre,

ben il y avait déjà moins de monde, je m'en rappelle, vous pouviez donc plus vous concentrer sur les gens individuellement. C'est là où on a commencé à réfléchir à une histoire, où on s'est mis à *brainstormer*. Pis là, je me souviens, j'avais vu un film de Denis Arcand la veille, je ne me souviens plus du nom, mais je m'en rappelle, c'était comme avec des robineux. Et là, on s'est dit : « Ah! Ça pourrait être cool de faire un film avec des robineux. ». Et j'ai dit après qu'on pourrait faire un film sur des immigrants illégaux. Fek, pourquoi ne pas faire un film sur des robineux immigrants illégaux. On a donc combiné des idées de même et on a continué à parler.

C'était vraiment formateur parce que c'était la première fois que je faisais le *brainstorm* d'une histoire en groupe. Avant quand je faisais des histoires, c'était pour l'école, mais j'étais toujours tout seul, je ne travaillais pas souvent en équipe. C'est là que j'ai compris que de faire un film, c'était plus un travail d'équipe qu'un travail individuel. Ça a commencé comme ça.

Ça nous a pris au moins quatre, cinq sessions pour écrire l'histoire et c'était principalement moi qui écrivais le script. Manuel, lui, me donnait plus des idées. Il y avait toujours Éric qui s'assurait qu'on ne tombe pas dans les clichés, parce qu'on a toujours tendance à faire des trucs *cheesy*. Ça nous a aidés à rendre l'histoire plus originale.

Une fois que j'ai terminé le script, je me souviens que j'étais dans le local de MAGI et qu'on devait être prêt pour le tournage assez rapidement pour avoir la caméra. Parce que les animateurs avaient divisé le temps de production entre les équipes, il fallait donc que tout le monde soit prêt à tourner en peu de temps. Nous, on a eu deux jours je crois, c'était en novembre, pis on a eu plein de problèmes (rires).

Aussi, une des choses très importantes que je me souviens, c'est qu'à la base, nous devions faire un court métrage entre cinq et sept minutes. C'est là que j'ai appris qu'on pouvait dire beaucoup de choses en peu de temps. C'est toi qui m'as appris ça. Moi, ça me semblait vraiment pas long, pas assez. Et finalement, c'est vrai, on a dit beaucoup de choses en sept minutes.

Je reviens au tournage. On avait un script et deux personnes qui étaient des amis à David qui ont accepté de jouer dedans. Moi, je ne connaissais pas grand monde à mon école, j'étais plutôt *reject*, fek, j'ai dit à Manuel : « Manuel, trouve-moi des gens, fais la job. » (Rires)

Moi je m'occupais de l'écriture, mais vu qu'un acteur s'est désisté à la dernière minute, j'ai dû jouer dans le film. Le plan initial était que, moi, je réalise et que Manuel coréalise et filme. Finalement, c'est moi qui ai dû acter. Donc, j'avais énormément de difficulté à réaliser en même temps. J'avais jamais acté de ma vie et j'avais de la misère à apprendre mon texte. Aussi, vu que je n'ai aucune formation d'acteur, j'avais trouvé ça particulier, surtout que les deux acteurs que Manuel avait trouvés, c'était des gens qui avaient déjà fait beaucoup de théâtre. Eux, ils étaient habitués à apprendre un texte. Ils l'ont lu trois fois et ils le savaient par cœur. Moi, je l'ai écrit et j'avais plus de difficulté à m'en rappeler que les gens qui l'ont lu trois

fois. C'est là que j'ai su à quel point c'est important de trouver les bonnes personnes pour jouer dans un film.

Je me disais que j'allais ruiner le film à moi tout seul. Je me rappelle qu'au moment du tournage, j'étais vraiment désespéré. Je me disais que ça allait être mauvais film et je n'étais vraiment, vraiment, vraiment pas content. Surtout que je mettais tout sur mes épaules.

Je voudrais mentionner que les animateurs ont vraiment été coopérants et j'ai vraiment apprécié l'aide. Au début, je ne m'attendais pas à ça. Je pensais qu'on allait être laissé à nous-mêmes et que nous allions faire nos erreurs tout seul, mais ils ont été là tout le long, ils sont même venus à Verdun lorsque la caméra a brisé! J'ai vraiment apprécié ça parce que je ne savais plus du tout quoi faire, comment diriger, où m'en aller et quoi faire. Ça, ça m'a permis entre autres de transférer tout le poids que j'avais sur mes épaules sur celles des formateurs.

Tout ça a été très formateur, parce que oui on aurait pu être tout seul faire des erreurs et les constater sur le terrain, mais en tant que tel, je trouvais que le fait que les animateurs aient été là lors du tournage pour nous aider, ça l'a été vraiment super.

Moi, quand j'ai lu le papier d'introduction avant que je m'inscrive au programme de Vision Jeunesse, il y avait une description qui disait que ça allait être une formation donnée par des professionnels, des gens qui ont de l'expérience. C'est ça que j'ai pensé tout le long du programme, je n'ai pas eu de doute par rapport à leur compétence. J'étais en confiance.

Après le tournage, les animateurs nous ont assuré que le film n'était pas final tant que le montage n'était pas terminé, que le script pouvait encore changer du tout au tout. C'est le genre de chose que je me rappelle encore aujourd'hui, quand je fais des films. Ce n'est pas rare qu'à la dernière minute au montage, je change quelque chose dans le scénario pour que ça fonctionne avec les images que j'ai tournées. Ça change un peu l'histoire, mais c'est ça le principe.

Donc, je me souviens qu'on s'est installé devant l'ordinateur avec Manuel et les animateurs et qu'on a travaillé sur Final Cut. On a vu toutes les étapes, genre de capturer le *footage* de la caméra vers l'ordinateur et nommé chaque plan.

Ce que j'ai aimé du montage, c'est que ça m'a vraiment donné une méthode de travail en tant que tel. Sérieusement, si j'avais travaillé seul, je n'aurais pas nommé mes plans et j'aurais fait n'importe quoi. J'aurais sûrement réussi à faire le montage, mais ça m'aurait pris trois fois plus de temps. Tout le montage a été assisté par David et Éric.

Je fais des films pour le cégep, ces temps-ci, et quand j'ai le temps, je renomme tous mes plans et je trouve que l'organisation par dossier permet d'être déjà mieux organisé avant même de commencer le montage. Aujourd'hui, j'ai encore cette méthode de travail.

Un des points négatifs, parce qu'il faut qu'il y en aille des points négatifs (rires), c'est qu'au début, je trouvais que les animateurs prenaient trop de place sur le montage. En même temps, j'observais et j'apprenais en même temps. Mais avec du

recul, si j'avais de quoi à dire pour modifier les ateliers, c'est de laisser faire un peu plus les élèves. Malgré tout, ça l'a été très formateur.

Vers la fin, quand on a terminé le montage, j'ai vu le film et j'étais assez satisfait, vu que je pensais que ça allait être un très mauvais film. Pour être franc, j'ai réalisé aussi que par toutes les contraintes de tournages, de temps et tout, le film ne sera jamais exactement pareil comme dans ton imagination. De ce point de vue là, je n'étais pas tout à fait satisfait parce que ce n'était pas exactement le film que j'avais en tête au départ. Mais finalement, ça se transpose sur tous les autres films que j'ai faits depuis. Je veux dire, ce n'est pas un problème en tant que tel, c'est un apprentissage.

J'ai vraiment apprécié de présenter le film sur grand écran devant une audience à l'ONF, j'ai vraiment aimé ça. Avoir un petit gala et de voir son film sur grand écran, je ne sais pas, c'était toutes des premières pour moi. Premier gala, premier film... c'était vraiment incroyable. Même si j'étais ultra nerveux, j'ai aimé aussi parler en avant et faire un *speech*.

Moi, je pense que le plus grand déploiement, le mieux c'est. Tu fais de l'art pour être vu, tu fais des films pour être vu, une sculpture et une peinture pour être vu, c'est ça le but. Quand tu fais de l'art, dans le fond, c'est pour recevoir une sorte d'amour. Bin, pas nécessairement de l'amour, parce que si c'est mauvais ce que tu fais, tu ne recevras pas de l'amour. (rires)

Tu fais un film pour recevoir quelque chose des gens. Pour moi, plus le film est vu, plus c'est satisfaisant. Bon, ça peut arriver que tu ne sois pas fier de ton film et que t'aimerais qu'il ne soit plus présenté, mais bon... Mais moi, je parle que quand t'as un film à cœur, que tu le fais bien et que t'es fier de ton accomplissement, je pense que quelque chose de plus intime... pour moi non, le plus grand déploiement, c'est le mieux. Même si c'est mon premier film, j'aurais trouvé ça *cool*.

Quand tu montres ton film à des gens que tu connais, tes amis pis toute, pour apprendre, ce n'est pas nécessairement la meilleure chose parce que tu n'as pas nécessairement une vue objective. S'il y a des inconnus dans une salle qui a vu ton film et qui te disent à la fin : « ça, ça marche bien, mais ça, moins », c'est plus ces gens-là que tu ne connais pas qui vont être en mesure de te donner du *feedback* objectif. Tes amis vont être plus : « Ah... C'est mon ami, je vais lui faire plaisir » ou tes parents, c'est certain qu'ils vont aimer ton film.

Quand j'ai présenté mon film, oui j'étais fier. Aujourd'hui, j'en suis plus ou moins fier. C'est sûr qu'avec les autres films que j'ai faits après, j'ai pu voir l'évolution et te comparer à quand tu as commencé. Comment c'était moins avancé techniquement, au niveau de l'histoire moins bien construite, etc.

Quand je regarde ce film-là, j'étais fier de le présenter à la soirée. C'était vraiment mon accomplissement, j'avais rien fait d'autre avant et j'étais fier. Mais quand j'ai fait d'autres projets, que je me suis amélioré, et quand je regarde ce film-là, je me dis : « Ouf! Mon *acting* là... ». Je n'arrête pas de m'arrêter sur mon *acting* et ça m'énervait. Aussi, quelques plans et dialogues que j'aurais fait autrement. On dirait que les motivations du personnage ne sont pas assez bien expliquées. Ce n'est

pas que j'haïs le film, c'est que je vois que c'est moins bon de ce que je fais maintenant.

Je trouve ça important de garder ses vieux projets et de les regarder de temps en temps. Des fois, on évolue tellement progressivement qu'on ne se rend pas compte de notre progression. Pis quand tu regardes ça, tu te dis : « Ouais! Dans le fond, j'ai beaucoup appris dans les dernières années ». Dans le fond, c'est important de garder ses archives en DVD. Je devrais même le numériser et le mettre dans mon disque dur pour en garder une autre copie. Ce n'est pas une mauvaise chose de regarder ses vieux travaux.

Mes attentes au début du projet étaient irréalistes. Je voulais faire un film épique vraiment malade avec de l'action, de la violence, avec pleins d'endroits différents où filmer, mais tsé, je ne connaissais rien là-dedans. Pis là, ça m'a remis sur Terre, ça m'a remis les deux pieds sur Terre. Ce n'est pas si facile que ça, transporter cinq personnes a un tel endroit pour filmer puis à un tel et un tel endroit les autres jours pour filmer, c'est impossible, tsé.

Bref, ça m'a remis les deux pieds sur Terre. J'aurais dû relire le script que j'avais. Je me souviens qu'on avait coupé beaucoup de choses parce que c'était irréaliste pis que j'avais eu une déception par rapport à ça. J'ai eu une déception par rapport à mon imagination qui allait au-delà de ce qu'on pouvait réaliser, surtout quand on n'a aucune formation là-dedans. Au début, t'écris un script pis tu te lâches lousse en ne pensant pas trop aux limitations, même si j'en avais un peu en tête lors de l'écriture. Et encore, quand je vous ai montré le script, vous me disiez : « Ah... ça, on n'est pas sûr que vous allez avoir le temps... ».

Mes attentes à la fin du projet ont été comblées à mettons 4 sur 5. Le dernier 20% c'est seulement la déception que le projet n'ai pas atteint mes standards d'imagination, du moins pas exactement ce que je voulais. Par rapport à l'expérience en tant que telle, j'ai tellement appris c'était vraiment super.

Après avoir fait ce projet-là, je ne regardais plus les films de la même façon. J'étais plus conscient de la structure de plans, de la musique, de la couleur, de toute la production d'un film. À chaque fois que je regardais un film, je ne pouvais pas m'empêcher de l'analyser et d'essayer de comprendre comment il était fait. Au début, ça m'agaçait parce que je ne portais plus attention à l'histoire, mais seulement à la technique. J'étais attentif à l'histoire visuelle, mais plus vraiment sur les dialogues.

Durant le tournage, j'ai appris des choses, mais ce n'est pas moi qui filmais, c'était Manuel. Je n'avais pas appris à manier la caméra et à cadrer. On avait vu comment cadrer pis toute, mais je n'ai pas pu me pratiquer parce que j'étais devant la caméra. Le plus gros apprentissage que j'ai eu dans le programme a été le montage vidéo. J'ai plus monté que Manuel pis ... peux-tu répéter la question? (rires)

À cette époque-là, j'étais extrêmement timide, je n'avais pas tellement d'amis. J'étais plutôt dans mon monde à regarder des films. Quand je suis arrivé à Vision Jeunesse, je me suis mis à parler plus avec des gens. À mon école, au secondaire, je ne parlais pas vraiment aux gens, j'étais plutôt tout seul, très souvent tout seul. Manuel, mon seul vrai ami à cette époque-là, vivait à Verdun, on n'allait donc pas

dans la même école. J'en avais quelques-uns à mon école des gens avec qui je parlais, mais ce n'étaient pas d'aussi bons amis que Manuel. Ils n'avaient pas les mêmes intérêts que moi, personne ne s'intéressait aux films. On dirait que l'école où j'étais, c'était plus une école de sportifs. C'était ça qui les intéressaient. Des fois, je me disais que j'aurais dû aller à Jean-Eudes, mais même à ça, je n'avais pas les notes. Une place plus centrée sur les arts.

En arrivant à Vision Jeunesse, ça m'a permis de rencontrer beaucoup plus de gens qui avaient des intérêts similaires aux miens et de discuter plus. Ça m'a vraiment aidé à sortir de ma solitude, le fait d'y aller une, des fois deux, fois par semaine. C'était bon pour ma santé mentale si on peut dire, en tout cas, pour l'aspect social.

C'est plus ou moins relié avec le projet, mais c'est relié à toi, ça fait que je vais en parler. Tu sais le contrat avec les policiers que tu m'avais offert? Je ne sais pas si tu t'en souviens... tu m'avais donné un contrat. Ça, c'était vraiment la première fois que je faisais vraiment tout, tout seul. J'ai filmé et monté sans l'aide d'Éric et toi. J'avais eu droit à des conseils de ta part, mais, en tout cas... Pis j'ai appris l'importance de l'encodage de la vidéo. Ça c'était la suite de ce que j'avais appris à Vision Jeunesse.

Là, ça fait trois ans que je suis au cégep. Je vais essayer d'aller en ordre chronologique. Après V.J., j'ai terminé mon secondaire, mais j'ai décidé de ne pas aller tout de suite au cégep. Comme j'ai dit plus tôt, je suis quelqu'un de très timide, très gêné et refermé sur moi-même. Je n'ai pas de grand talent social quelconque, donc j'ai décidé d'améliorer cette partie-là de moi. Donc après mon secondaire, je suis parti neuf mois avec Katimavik. Rendu là-bas, j'ai vraiment amélioré mes talents sociaux. J'ai même fait quelques films vraiment courts pour le groupe et c'était vraiment le fun. Et puis grâce à Katimavik, j'ai appris l'anglais, parce que j'étais vraiment nul en anglais. Après Katimavik, j'ai décidé de continuer ma scolarité en anglais. Au début, je voulais aller à Édouard-Montpetit dans le programme de cinéma-communication pour finalement tomber sur le programme de l'école Champlain à St-Lambert et j'ai trouvé que même si ce n'était pas aussi concentré sur le cinéma et la vidéo que le programme d'Édouard-Montpetit, j'ai aimé le concept. Comment ça fonctionne, c'est que le programme se nomme *Creative Arts* et la première session t'offre un cours d'initiation à chaque concentration. J'en avais un pour le cinéma, le dessin, la photo, etc. puis après la première session ont choisi dans quelle concentration on veut aller. Moi, je voulais aller en vidéo et c'est là-dedans que je suis allé. Ce qui est bien avec ça c'est que les deux autres concentrations de photo et dessin m'ont grandement aidé d'un point de vue visuel à concevoir des plans pour un film et créer les *storyboards*. J'ai beaucoup plus dessiné dans mon cours de dessin en apprenant des notions techniques en lien avec le cinéma.

Dans la concentration vidéo, ils donnaient des caméras conservatrices, au moins pour l'introduction. Ils s'en servaient pour nous montrer comment cadrer. Mais c'est con à dire, mais j'ai beaucoup plus appris le fonctionnement de tout ça dans mon cours de photo que dans ceux de cinéma. (...)

Depuis deux ans au cégep, tout roule comme sur des roulettes. Je vois la progression dans chacun de mes films, mes professeurs m'aiment parce qu'ils voient que je travaille fort. Malgré que mes films ne soient pas parfaits, il y a toujours certains éléments que je vois évoluer et sur lesquels je bâtis. Le but n'est pas de stagner dans ma progression.

Quand on est jeune, on dit souvent : « Ah! J'aimerais ça faire ce métier-là plus tard », mais sans jamais l'avoir expérimenté avant. Après avoir fait Vision jeunesse, ça m'a seulement confirmé que, oui, c'était le domaine dans lequel je voulais étudier et ça n'a jamais changé après. J'ai toujours aimé malgré les mauvais moments, les déceptions et les *rushs*, j'ai toujours aimé ça.

Des fois je me compare à des amis que j'ai qui ont le même âge que moi, qui sont en train de finir le cégep et ils disent qu'ils ne savent toujours pas ce qu'ils veulent faire. Ça d'l'air d'être vraiment difficile pour eux. On est en train d'appliquer dans différentes universités en ce moment, mais eux en sont à appliquer dans n'importe quoi qui n'ont aucun rapport avec le domaine dans lequel ils étudient en ce moment. Principalement, mes amis en art. Ils n'ont pas encore choisi de direction et je me considère chanceux de ne pas être dans cette situation-là.

J'ai seulement appliqué à Concordia, mais dans trois programmes différents. Mon premier choix est production de films, mais c'est extrêmement contingenté. Mon deuxième choix est aussi très contingenté, mais moins que l'autre, c'est en communication. Mon troisième choix c'est *Film Studies*, c'est purement théorique. (...)

Quand j'étais rendu à choisir mon école secondaire, j'avais le choix entre trois. L'une d'entre elles était vraiment crade et ma cousine m'avait vraiment donné de mauvais commentaires. Il y avait Jean-Eudes, une école privée qui fait passer des tests d'admission à 70\$ où ma mère a voulu me faire entrer, mais je ne l'ai pas passé. Finalement, il restait Louis-Riel où beaucoup de gens du primaire avec qui j'allais à l'école allaient. Ça n'a pas été une très bonne idée parce que ces amis-là... ben, dans le quartier où je vivais, aujourd'hui, c'est mieux, mais dans le temps, c'était plus crade, pas mal. Au primaire, je m'étais fait des amis qui venaient de milieux défavorisés. L'un de mes amis avait des parents alcooliques, l'autre avait des parents *junkys*. Il devait vivre chez sa grand-mère. Pis le problème, c'est que je les ai suivis jusqu'au secondaire où j'ai fini par me rendre compte que je n'étais pas comme ces gens-là. Ils étaient aussi plus sportifs que moi.

Peu à peu, j'ai perdu contact avec ces gens-là pour me trouver d'autres amis, mais c'était difficile.

Ma mère est une femme monoparentale, je vivais seul avec elle en appartement. On vivait quand même bien et je pense qu'on peut dire que ma mère avait une meilleure éducation que la moyenne du quartier où nous vivions. J'ai toujours trouvé ça bizarre parce que ma mère s'exprime très bien, elle parle trois langues, est très éduquée, pis moi, les amis que j'avais au primaire, c'était tous des gens qui avaient des milieux familiaux à problèmes, alcooliques ou en drogue. Pis je me suis toujours senti à l'écart de ça, différent des autres.

Du point de vue du matériel [à Vision jeunesse], on avait de bonnes caméras Panasonic quand même, c'était bien. Quand moi, je ne connaissais pas ça les caméras, je disais : « *Wow!* C'est professionnel, c'est malade! ». Pour un premier film, c'était clairement mieux de ce que j'aurais pu faire en essayant de me procurer une caméra par moi-même. L'équipement était vraiment bien. À part de nous laisser un peu plus de place au montage, je ne vois pas ce qui aurait pu être mieux au niveau des ateliers.

Vous avez pris le temps de nous montrer tous les trucs techniques de la caméra, c'était vraiment bien et je n'ai rien à dire par rapport à ça.

(Par rapport au fait d'inviter un professionnel à donner des conférences)

Oui, c'est sûr que ça l'aurait été bien, ça l'aurait été beaucoup d'informations supplémentaires. D'avoir un cinématographe, un vrai, qui donne mettons un *workshop* d'écriture... ben, on en a eu des *workshops* d'écriture, mais de l'avoir d'un scénariste, ça l'aurait été intéressant. Mais je me demande si ça n'aurait pas été trop d'informations pour un premier film. Vous nous aviez déjà donné beaucoup d'informations par rapport à toutes les étapes de production et je me demande si ça n'aurait pas été trop.

Si j'avais été à votre place, au niveau du budget, je n'aurais pas mis une grosse partie sur les invités, mais mieux partagé. C'est mieux d'avoir de l'équipement qui impressionne.

(...)

Moi, je préfère la formule de tout faire au lieu de déléguer cette tâche à des professionnels. J'apprends mieux en le faisant qu'en observant. Je trouve que ça s'imprègne mieux dans la mémoire de montrer la base, et ensuite de laisser faire les élèves avec l'équipement. Moi, j'avais vraiment aimé ça. Et ça nous permettait de mieux comprendre ce que vous nous aviez montré.

C'est vrai que ça serait bien si le professionnel était derrière nous pour nous donner des conseils, mais en même temps, ça pourrait sûrement finir par taper...

APPENDICE C

VERBATIM DE CAMILLE

C'est Marie-Claude qui m'est arrivée avec ça parce que son grand frère avait déjà fait Vision Jeunesse et on a vu le kiosque à notre école qui nous a incitées à nous inscrire. On a demandé aussi à notre amie Julie si elle voulait embarquer, et ça tombait bien parce qu'elle était en théâtre. Et nous, nous allions nous inscrire à l'école en communication alors ça tombait bien.

À mon école secondaire (Jean-Eudes), il y a des spécialisations qui nous offrent la possibilité, une fois par semaine, d'avoir un cours en particulier. Et on était très chanceuse parce qu'il n'y avait que dix élèves d'acceptés dans le programme. C'était principalement des cours de journalisme et de cinéma. On faisait du montage sur Final Cut et on faisait des... belles choses.

Je trouvais que Vision jeunesse était un bon complément à notre formation en communication. À notre première année dans nos cours, on voyait plus la composition et l'analyse de l'image, on ne touchait pas tellement à la technique. Tandis que à Vision jeunesse, c'était directement : « *Let's go! Faites des vidéos!* » On pouvait donc appliquer directement nos connaissances acquises à l'école.

J'avais treize ans à l'époque de ma première année à Vision Jeunesse. Je ne sais pas si nous avions des attentes en arrivant là... mais on voulait faire un vidéo et on voulait se rendre jusqu'à la fin. On avait déjà des idées assez définies et tout c'est à peu près bien passé parce qu'on n'avait pas des ambitions à grand budget avec des effets spéciaux.

Le projet était vraiment bien parce qu'on pouvait occuper tous les rôles. À l'école, il fallait apprendre à partager tandis que là, on prenait l'espace qu'on voulait prendre. On pouvait prendre en contrôle de tous les paramètres du projet.

Je crois qu'on est des gens qui finissent pas mal toujours ce qu'ils commencent. Et je ne sais pas... même si, à la fin, il y avait vraiment un gros *rush* de montage, il fallait vraiment qu'on le termine pour pouvoir le présenter.

Je pense que la présentation du film à jouer un rôle important dans notre motivation à finir le film. Le fait que plusieurs de nos amis et que tout le monde soit

là pour voir ce que t'as fait, ça motive. Pis c'est vrai que de le faire juste pour soi, s'il n'y avait pas eu de présentation à la fin et qu'on ne faisait que recevoir le DVD à la fin, c'est vrai que ça l'aurait été plus facile de juste pas le finir.

De présenter notre travail en public ce n'était pas vraiment un stress... ben des fois, oui, parce qu'on se doutait que les gens allaient trouver nos films bizarres, mais au final, en général, les gens aimaient bien, donc...

Le fait de présenter devant un public qu'on ne connaissait pas vraiment... ben, c'était difficile pour nous de regarder le film en même temps qu'on le présentait. Surtout à notre deuxième film où nous avons fait un choix artistique douteux de mettre de la musique joyeuse sur un moment triste parce que ça nous faisait rire. Pis c'est ça, le moment était dramatique dans la salle et, nous, on riait. Donc là, ça causait problème parce qu'il fallait se retenir de rire durant tout le film, ça nous stressait un peu. Mais c'était un beau moment que tout le monde soit là.

Moi, personnellement, je ne crois pas que ça apporte quelque chose de plus qu'il y a des gens importants aux présentations. Il me semble que lors de projections, il y en avait qui venaient faire des discours, mais moi, personnellement, ça ne me motivait pas plus que cette personne soit là... fallait juste être patients durant son discours au début.

Au niveau de compétences, je dirais que les ateliers nous ont apporté de meilleures manières de nous organiser. Parce qu'à l'école on ne faisait pas encore de projet de cette envergure. Là, on faisait notre court-métrage et il fallait tout gérer. On avait quand même beaucoup de réunions entre nous trois pour faire des listes de toutes les choses que nous devions faire et amener. Donc ouais, ça nous a surtout aidées au niveau organisationnel.

Niveau technique, oui, on en apprenait à l'école, mais on en a aussi appris beaucoup dans les ateliers. Pis Final Cut Pro, on l'a pas mal plus appris à Vision jeunesse même si on l'apprenait plus tard à l'école.

D'ailleurs, Marie-Claude est une brute en montage, elle s'était découvert une passion. C'était la seule qui faisait de montage entre nous trois.

Je garde pas mal juste des souvenirs positifs des ateliers. C'était vraiment amusant. Un des souvenirs que je crois le plus drôle c'était lorsqu'on jouait au volleyball à l'intérieur... mais c'est pas très pertinent. Sinon, une fois on avait *tapé* [collé avec du ruban adhésif] un autre participant sur une chaise. Il y avait aussi quand tu nous faisais des crêpes pour souper quand on avait trop faim pendant qu'on faisait du montage.

Le jour de la présentation de mes deux premiers films, j'étais vraiment fier de mon travail. Le troisième film, le jour de la présentation, j'ai pris plus de recul et je le trouvais trop plein, un peu. En fait, je passe par plusieurs phases. Mais quand j'y repense, oui j'étais fier de notre travail parce que c'était un bon documentaire et que malgré qu'il était trop chargé pour que les autres le comprennent autant que moi, je suis quand même contente de l'avoir fait. Pour moi, ça veut dire quelque chose. Mais quand je l'avais présenté, je trouvais que l'effet rendu n'était pas celui que je voulais. J'avais peur que les gens ne comprennent pas. C'était trop de métaphores pour un

court métrage. On avait plus ou moins compris le concept de court métrage. D'ailleurs, c'est peut-être quelque chose qui serait bien à préciser, le concept de court métrage.

Au début, nos scénarios ressemblaient plus à des scénarios de longs-métrages, nos premières histoires étaient vraiment trop élaborées.

Notre premier film, c'était l'histoire de trois filles aux *backgrounds* lourds. L'une était dépressive, l'autre droguée et l'autre enceinte, et leur destin s'entrecroisent. Quand tu penses à ça, ça l'aurait pu être un long métrage, mais nous, on voulait toujours condenser nos idées dans un court métrage, donc ça donnait des choses un peu trop... intenses... des fois. Surtout notre dernière vidéo qu'on voulait faire un peu trop artistique et jouer avec les sons, et la couleur, et les métaphores... c'était un peu trop.

Nous avons vraiment une peur d'entrer dans la comédie parce qu'on était persuadé que notre humour n'allait pas être compris par personne. Donc, à juste fait des tragédies. En tout cas, moi c'était pour ça. Julie j'imagine que c'était pour son amour du drame profond, pis Marie-Claude aussi. En tout cas, on avait convenu que ça l'aurait été certainement plus difficile de faire une comédie.

Le premier film, la fois que nous l'avons présenté, nous étions vraiment fières de nous. On l'aimait full, et il était triste... et il a même fait pleurer mon papa. À cause que je joue le rôle d'une suicidaire dans le film... pis en plus on avait gagné le prix donc on était vraiment dans notre bulle de : « Youhou! On est les meilleures, c'est trop bon notre film! »

En même temps, quand on l'a regardé à nouveau, je trouvais ça vraiment gênant parce que la fille droguée dans notre film, ben tsé, on avait treize ans et on ne venait vraiment pas d'un milieu qui savait c'était quoi. La personne était supposé sniffer de la coke, mais à comme trente centimètres de la table. C'était drôle pis gênant. Pis je sais pas, c'était comme « les grands enjeux de la vie vue par les yeux de jeunes de 13 ans ». Donc, pendant une partie de temps on se disait : « Ah non! Pourquoi on a fait ça? C'est honteux! » Mais maintenant, ça va, je suis contente de ce qu'on a réalisé. Aussi, je suis rendue capable d'y voir autre chose que nos mauvaises performances parce qu'il est quand même beau et nous a pris du temps à faire.

Notre deuxième film, je l'ai toujours aimé et je l'aime encore. Je trouve qu'il véhicule bien son message. C'est certain que c'était difficile de ne pas rire quand on l'a diffusé dans les salles. Je me rappelle du cinéma Beaubien. C'était *full* une belle expérience. Je ne sais pas pourquoi je l'aime tant, mais... je l'aime.

Notre troisième film en fait, il n'avait pas de sujet, c'était plus poétique. Ça me rejoignait plus parce que j'aime mieux ça comme approche que de montrer que : moi, je suis enceinte. Là, c'était plus abstrait et personnel.

On voulait traiter de la folie chez les personnes âgées, alors notre acteur était une personne âgée. Pis c'est drôle parce qu'il est vraiment joyeux dans la vie et, là, on lui demandait de jouer un personnage sombre.

Je ne sais pas pourquoi nous avons traité de ce sujet-là.... Peut-être parce qu'on trouvait qu'il n'y avait pas assez de personnes âgées et qu'on trouvait que

c'était un bon sujet et qu'esthétiquement, il y avait de quoi faire avec. Pis, la folie, c'est quelque chose que j'aime beaucoup. Avant je voulais aller étudier en psychiatrie, d'ailleurs j'ai appliqué, mais je ne suis pas tellement... j'aime mieux pas penser que ça va arriver sinon, j'vais être fâchée. Parce que si je ne suis pas pris, j'vais être genre vraiment frustrée. J'ai fait les démarches, mais je ne le dis pas aux gens.

Notre troisième court-métrage, on voulait le faire sur une folie, soit les personnalités multiples, genre faire un court métrage dont progressivement on se rend compte que c'est la même personne tout le long. Finalement, on a décidé de le faire sur une personne âgée qui devient Alzheimer. Pour ce souvenir des choses, elle se laisse des notes partout, mais j'veux pas te dire le *punch*.

Peut-être que ce qui unit nos films, c'est la détresse des gens... parce que dans tous nos films, il y a des drames et non pas des comédies. Je ne sais pas... le troisième film... ça finit mal... le deuxième film... c'est plus un film d'amour qui finit mal, le ballon rouge éclate... et le premier... ben, c'est *trash*. Je pense que c'est la détresse qui unifie nos films.

Aujourd'hui si on pouvait refaire notre film, il y aurait sûrement plein de changement, mais en même temps, à l'époque, moi et mes amis étions vraiment dans un processus de création fusionnel. Cette idée-là vient plus de Julie, mais on l'a fait évoluer ensemble. Mais si c'était à refaire aujourd'hui, je ne pense pas que le sujet nous aurait encore intéressées. Moi, j'aime mieux ce qui est métaphorique et visuel.

Dans mes cours de communication à l'école, il fallait faire des vidéos de présentations. J'aime ça faire des trucs étranges, alors j'ai décidé de mettre en scène des Trolls, des gens avec des cheveux qui se tiennent à la verticale, comme les poupées, mais moi je voulais devenir un Troll à l'écran alors on a tourné le film à l'envers. Un autre court métrage qu'on a réalisé, c'était Harold qui était un micro-onde, ça se passait à la cafétéria et c'était l'histoire de deux personnes qui communiquaient par le micro-onde. Gens que l'un laisse un mot dans une soupe. Harold, même si c'est un micro-onde, son trip c'était d'organiser des histoires d'amour dans les plats qu'il réchauffait.

Aujourd'hui, j'étudie au cégep en science de la santé. Au début, je suis allée en science de l'environnement, mais finalement je suis allée en science de la santé. Je ne crois pas que mon choix ai été influencé par les ateliers vidéos.

Aujourd'hui, je ne suis plus tellement en contexte pour créer des vidéos. En général, quand on est en vacances, c'est mon père qui m'oblige à faire les vidéos officielles, et d'habitude les gens ne sont pas contents parce que... c'est ça. J'aimerais encore en faire, par contre, si j'avais les ressources, et le temps. En ce moment, ça ne serait pas tellement possible parce que des caméras, ça coûte cher.

La caméra de mon téléphone ne serait pas assez stimulante pour me convaincre à faire un film, je ne sais pas pourquoi. J'aurais besoin d'avoir un projet fini, genre, pas seulement avoir une caméra en ma possession. Si j'avais à louer une caméra, je serais obligée de me fixer sur une seule idée et produire quelque chose, et pas seulement laisser le projet en suspens. Parce qu'en fait, j'en ai une, caméra. Mais

ouais, je crois qu'on a besoin d'un incitatif, un projet, pour vraiment faire un court métrage complet. Parce que ça demande quand même un investissement de temps important.

On a pensé récemment faire des vidéos Youtube pour rire justement des vidéos Youtube de gens qui présentent du maquillage. Pis là, on avait vraiment envie de faire la vidéo durant la semaine de relance pour voir si on pouvait battre leur nombre d'auditeurs, mais finalement, on ne l'a pas encore fait. Faudrait d'ailleurs qu'on se le rappelle. C'est difficile, d'ailleurs, avec le cégep de trouver le temps de se motiver à faire ça. Juste se voir maintenant, c'est rendu difficile. On va avoir un cours bientôt ensemble, mais c'est tout. C'est dommage, quand même, que tout aille si vite et qu'on ait plus ce temps...

Je me souviens qu'après vous, il y a eu d'autres animateurs, et c'était plate parce qu'ils n'avaient pas vraiment de connaissance dans Final Cut Pro. Ils ne pouvaient jamais nous aider quand on voulait quelque chose d'avancé.

Je pense que les ateliers pratiques sont plus importants que les ateliers théoriques, même à l'école. On était réticente à s'inscrire aux ateliers théoriques parce qu'on ne trouvait pas ça très intéressant. On aimait plus les rencontres qui se concentraient sur nos propres projets, c'était beaucoup plus stimulant. En même temps, c'est beaucoup plus amusant d'avoir un atelier théorique sur la caméra que sur l'analyse de film par exemple.

Vous nous donniez beaucoup de références sur lequel on pouvait s'appuyer pour bâtir nos idées, mais en même temps, je trouve ça bien de partir de rien et de voir comment nous, nous allons concevoir à la base sans copier d'autres styles. Plus on est jeune, moins on est influencé ou moins on a eu le temps de voir des films d'auteurs mettons, donc plus on est en possibilité d'explorer notre propre vision.

Quand j'étais jeune, aussi, je me sentais un peu attaquée par toutes les références qu'on avait. Je ne sais pas, j'aimais pas ça. Je ne sais pas... me faire dire « ça l'a déjà été fait, c'est stéréotypé, etc. », c'était dérangent. Sauf que je sais que c'était pertinent et que vous avez bien fait. Mais ma vision à l'époque, c'était que c'était mal.

De tous les animateurs qu'on a eu, et je ne dis pas ça pour te faire plaisir, vous avez été nos préférés, ceux qu'on considérait les meilleurs. Parce que vous ne disiez jamais non à nos idées, vous ne nous freiniez pas tandis que les autres, ils ne voulaient pas. Pis je ne sais, vous, vous les écoutiez et jamais vous avez dit : « non ça ne sera pas possible », vous avez essayé de toujours vérifier s'il y avait une manière d'y arriver. D'autres animateurs, on le sentait qu'ils n'aiment pas nos idées, et c'est frustrant. Je ne sais pas... ça part mal une relation.

C'était vraiment amusant de faire les films, je ne sais pas si ça m'aidait à me valoriser et j'ai de la difficulté à concevoir l'impact que ça pu avoir sur ma vie. C'était vraiment le fun quand on était dedans et ça nous a permis de faire de bons projets collectifs à l'époque. Ça nous permettait d'échanger des idées qui n'étaient pas en lien avec notre quotidien et d'être dans un processus de création. Ça permet de développer d'autres conversations et de comparer nos perceptions.

Peut-être, justement, que dans la confrontation d'idée et les conversations, ça m'a permis de mieux réfléchir que si je n'avais pas fait de création.

Je trouvais la fréquence des ateliers bonne, une fois par semaine. On s'est rendu compte par après que c'était vraiment un gros investissement pour vous parce que nous, nous venions tout le temps les vendredis soir... C'est quand même terrible! Les équipements étaient biens, il y avait même les éclairages avec lesquels on pouvait expérimenter. En fait, à chaque film, on s'est mis de nouveaux défis à expérimenter et on a inclus l'éclairage dans notre dernier film.

Je pense que d'avoir des conférenciers du milieu du cinéma aurait été un plus durant nos ateliers. Ça nous aurait permis de mieux connaître le milieu et l'univers des possibilités... mais je ne sais pas si à treize ans ça m'aurait intéressée. Peut-être plus à quatorze, quinze ans, j'aurais eu plus d'intérêt qu'un professionnel vienne me parler. Comme ça tu peux poser des questions de comment c'est dans la vraie vie.

Je pense que j'aurais été très contente que quelque de prestige vienne nous donner de l'attention. Surtout, en plus, je sais que je ne continuerais pas en cinéma, même si j'aimerais avoir le temps pour en faire un peu plus durant mes loisirs, mais pour ceux qui veulent devenir réalisateur, ça doit être incroyable. Me semble que ça doit être « wow ! »

Une personne qui vient nous conter comment se déroule sa job c'est plus intéressant que de savoir comment fonctionne l'obturateur d'une caméra. Dans ce sens-là, oui ça m'aurait plus intéressée.

Je ne pense vraiment pas que de travailler avec du matériel professionnel avec des professionnels aurait été une bonne approche. J'aurais été frustrée de voir d'autres gens le faire à ma place. Aussi, je ne pense pas que le succès du projet dépend de la qualité de l'équipement. Ben, il faut que ce soit de l'assez bon équipement pour quand même avoir de quoi de présentable et que ce soit beau, même si c'est très subjectif. Ça dépend, je ne crois pas que ça vaut la peine d'investir dans du gros équipement de qualité. Je crois que dans ce cas-ci, la quantité pour permettre aux jeunes une plus grande liberté d'action est plus importante. Avoir plus de caméras permet à plus de jeunes de faire de films avec moins de contraintes de temps que d'avoir LA caméra *high-tech*. De toute manière, à cet âge-là, tu ne réalises pas que cette caméra-là vaut si cher et qu'on triperait plus à dire : « Ah! Moi, j'ai touché à cette caméra! »

Peut-être que j'aurais plus de plaisir à regarder aujourd'hui le film qui aurait été coréalisé avec des professionnels et si ça lui aurait permis de voyager plus dans les festivals, j'aurais sûrement été plus fière de mon film encore. Mais encore, je crois que l'important, c'est que chaque participant ai été sur le même pied d'égalité, il n'y en avait pas un qui avait sa super caméra.

Ce que j'aimais, dans le fond, quand c'était vous les animateurs, c'est que vous étiez vraiment disponibles et vous faisiez un effort pour vous adapter à nos horaires. Ça n'a pas du tout été le cas avec ceux qui vous ont précédé. Ils étaient.... Ils avaient moins envie.... C'était plus compliqué avec eux

APPENDICE D

VERBATIM DE DAMIEN

Je m'appelle Damien ... et j'ai 18 ans. Un de mes amis était inscrit dans un projet vidéo et m'a proposé de me joindre à eux. J'ai contacté le responsable et il m'a proposé le projet que toi et Éric faisiez. J'étais super intéressé au début, mais je n'étais pas sûr étant donné que je ne vous connaissais pas. Fek j'ai décidé d'y aller pour voir quand même.

J'aime ça tout ce qui est manuel et j'écoute souvent des films dans ma chambre le soir en me disant : « Ayoye! Comment ils font ça? Comment ils arrivent à faire le *background*, les explosions, ces affaires-là? » Je me suis dit : « Pourquoi pas y aller et en apprendre davantage? » C'était ma première expérience en vidéo.

C'est certain que quand on a parlé de caméra, moi, tout de suite, je me disais que je voulais en faire pis d'être caméraman. Quand j'étais jeune, j'avais comme rêve d'être joueur de hockey, donc je me disais que si j'étais caméraman, je pourrais peut-être aller filmer à TVA ou à des places comme ça. Fek j'ai décidé de foncer pour réaliser l'un de mes rêves.

Mes attentes ont vraiment été comblées lors du projet, j'ai vraiment aimé ça, c'était le fun. J'ai beaucoup appris et c'est pour ça que j'ai eu un autre job dans le domaine.

J'ai travaillé dans une maison des jeunes à Longueuil. Ils avaient monté un projet qui s'appelait Relève, d'une durée d'environ 6 mois. C'était un stage qui montre aux jeunes comment faire un film. Moi, vu que j'avais déjà eu des compétences grâce à votre atelier, ben, ils m'ont mis dans un autre projet rémunéré qui s'appelle Passage.

Dans le fond, le projet était de faire un bottin vidéo à mettre sur internet sur les ressources communautaires à Longueuil. On était deux équipes de deux à filmer, faire l'éclairage, mis le son et c'est sur Youtube en ce moment.

On a fait aussi de mini courts métrages entre nous. On a tout arrangé, la caméra et tout, et on se filmait entre nous.

Ce qui m'a motivé à terminer le projet, j pense que c'est pour pouvoir faire des contrats avec des compagnies, ou aller filmer pour des films, n'importe quoi. J'avais vraiment le goût de continuer là-dedans parce j'aimais ça, j'avais enfin trouvé quelque chose que j'aimais et je voulais foncer pour réaliser de grandes choses.

C'est sûr que de se lever à chaque matin à 7h dans la routine, c'est pas toujours facile, mais si t'aimes ce que tu fais, tu vas t'arranger pour le garder. Moi, j'aimais ça toucher à la caméra, j'aimais ça prendre des photos avec mes amis là-bas. J'ai même fait un CD de danse avec l'un de mes amis. J'ai appris à mixer, à utiliser Photoshop, Premiere, pis plein d'autres logiciels. Parce que tsé, j'aime la musique comme j'aime la caméra.

Le plus gros défi pour moi, et je pense que ça va toujours rester, c'est quand on me place en charge d'une équipe. J'étais caméraman, mais fallait que je place mon équipe. Et la personne en face que j'interviewais, fallait qu'elle soit bien à l'aise. Fallait que je place tout le monde comme du monde et fallait que ça prenne, quoi, deux minutes pour toute placer. Pour vrai, ça c'est un gros défi... pis garder mon emploi, c'est sûr.

J'ai réussi à relever mes défis, mais j'ai eu un bon patron aussi pour m'aider à le réaliser.

Ben, c'est sûr que maintenant, je sais faire du montage parfaitement, je sais toucher un peu à Photoshop, je suis aussi capable de monter un site internet. Je suis aussi plus habile avec internet de ce que j'étais avant. Je suis aussi beaucoup plus social. Tsé maintenant, je me gênerai pas. Si j'ai quelque chose à dire, je le dis. Si, mettons, j'ai un contrat un moment donné pis que j'ai un client, je ne me gênerai pas pour aller le voir et lui parler. Avant, j'étais beaucoup plus gêné.

Je n'avais pas encore vu le film que j'avais faite, mais quand je l'ai vu, j'étais épaté. Je me disais : « Hein, c'est moi qui a fait ça? », j'y croyais comme pas.

Juste pour dire à quel point j'étais fier de mon documentaire, je l'avais montré à tout le monde que je pouvais croiser. Je l'ai montré aussi à mes parents et à mon ancienne job. Pis je me suis comme un peu vanté que mon film avait fait des festivals aussi. Pour vrai, j'étais vraiment content. J'ai vraiment apprécié ça.

Durant le festival, l'animatrice avait demandé une personne de chaque équipe à monter sur la scène pour expliquer leur film. Personne de notre équipe ne voulait y aller alors Éric m'a dit d'y aller. Fek là, moi, j'ai mis mon orgueil de côté pis j'y suis allé, j'ai monté même si j'étais gêné pis j'ai expliqué un peu pourquoi nous l'avions fait.

J'étais un peu stressé. C'est sûr que, tsé, tu montes parler devant plus de cent personnes, ça... pompe le cœur un peu là.

Ce n'était pas la première fois que je parlais devant autant de monde, je l'avais déjà fait au primaire pour un spectacle de musique.

Je suis toujours fier de ce film-là, je n'ai pas de regret. C'est sûr que je changerais peut-être des choses dans le film mais aujourd'hui je réalise que c'était mon premier documentaire, fek oui, je trouve ça bon. Pour un premier, pour vrai, c'est excellent. Aujourd'hui, c'est sûr que vu que je connais plus ça, je changerais

surement une ou deux choses qui auraient toute changé. Surtout au niveau des questions.

Le documentaire parle de quelqu'un qui s'appelle Robert. C'est un metteur en scène à Fantasia et malgré les choses difficiles qui se sont passées dans sa vie, il a quand même réussi à s'en sortir grâce au festival Fantasia qui passe des films fantastiques qui ne passent pas dans les cinémas ici. Pis on l'a interviewé là pour mieux le connaître.

Quand il a fallu trouver notre sujet, on avait tous trois sujets chaque, mais on ne pouvait pas tous mettre ça dans un documentaire. Alors Éric nous a parlé de Robert. Pis on a tout de suite été attiré par le sujet, on s'est dit qu'on n'avait rien à perdre à prendre ce sujet-là. Finalement, ç'a donné quelque chose de pas pire.

Non, je ne suis pas déçu que l'idée ne vienne pas de nous. Je me suis dit que même si l'un de nous avait trouvé une idée qui avait plu à tout le monde, ben tant mieux, mais ça n'aurait probablement pas passé dans les festivals.

La fois que j'avais présenté mes choix, je m'étais dit : « Check ben ça, ils ne me prendront pas parce que tout le monde font ça avec moi ». Pis comme de fait, on m'a pas pris, fek je ne parlais plus après ça. (rire)

Aujourd'hui, je suis en appartement chez un de mes amis en attendant de me trouver une place où habiter. À part de ça, je suis en grosse démarche d'emploi. Ben, je vais l'être bientôt parce que j'vais recevoir bientôt mon BS pour m'aider à payer mon loyer pis toute. À part de ça, je ne fais pas grand-chose, j'vais continuer à m'entraîner, j'vais aller m'inscrire dans les M.M.A. (*Mixed Martial Arts*) pis toute...

C'est sûr que les ateliers vidéo m'ont changé mes idées de place. Je me rappelle du *making-of* que vous avez fait du projet, je me regardais avec le chandail du Canadien pis... J'avais vraiment l'air absent d'esprit à journée longue, huit heures de temps de même. Quand je me suis mis à parler avec Éric, il m'a fait réaliser des affaires auxquelles je n'aurais pas pensé autrement. Il m'a fait changer d'opinion sur moi complètement et je ne suis plus du tout la même personne, j'ai beaucoup plus confiance en moi maintenant. Il peut vraiment aider les jeunes, des gens comme moi qui ont été en difficulté pis toute.

C'est sûr qu'on dit que dix-huit ans, c'est juste un âge, mais je me rends compte qu'à dix-huit ans, on réalise ben des affaires. On ne peut pas faire les mêmes niaiseries qu'à quinze, seize ans, nenon. La vie arrive pis elle te frappe direct dans face, du jour au lendemain. PAF! T'es dans marde.

Tsé, je me dis que j'ai au moins encore mes parents qui me donnent un support pis toute...

C'est sûr que j'ai travaillé au moins un an dans le domaine de la vidéo pis je ne peux pas mettre ça, genre, dans mon classeur pis dire que c'est fini. Non, c'est une partie de moi qui est là-dedans, j'ai trouvé ce que je veux faire dans la vie.

Sinon comme plan B, je retourne à l'école probablement en septembre, je vais aller chercher mon DEP en soudure, au cas où la caméra ne marche pas.

Des fois, j'utilise la caméra, genre... on est une gang de gars chez nous et on est en train de *gamer* pis on film ça. Fek, quand on n'a rien à faire, on filme pis on

fait plein de niaiseries. Sérieux, la caméra, c'est quelque chose que j'aimerais ne pas perdre parce que c'est quelque chose que n'importe qui aimerait essayer au moins une fois dans sa vie. Parce que moi, par exemple, je suis un danseur dans la vie de tous les jours et on danse pour s'exprimer. Quand on filme, ben on voit l'autre, qu'est-ce qui ressent. Tu vois toutes les émotions de l'autre. Quand, mettons, tu filmes pis tu fais un pan, je viens déjà de faire une histoire avec ça.

Je ne sais pas pourquoi j'ai ce regard-là sur la caméra... j pense que c'est de votre faute! (rire)

Ben, c'est sûr que j'aimerais m'acheter... ben, peut-être pas une D7000, mais juste une p'tite Nikon et faire un film avec mes amis chez nous. Pis partager sur Youtube, juste pour avoir des *views* et avoir l'air intéressant.

Pour vrai, ça m'importe peu les *views* sur Youtube, mais c'est juste pour dire, comme, c'est quoi ma passion. Y'en a plein sur Youtube qui se montrent en train de danser, de faire du skate pis du BMX. *OK fine*, ta passion est là-dedans. Mais moi, je veux te montrer du monde s'exprimer. Je ne veux pas me voir m'exprimer, mais je veux voir du monde s'exprimer, envers moi.

C'est sûr que de présenter dans une salle, ben le monde qui le voit, ils sont dans salle. Youtube, c'est la Terre qui le savent. C'est sûr que de monter sur scène, on est content. St'un trip... Mais montrer ça sur Youtube, c'est comme un p'tit rêve de gamin. Mais sur scène, je trouve ça meilleur. Parce que ça te fait un autre feeling. Tsé, j'ai monté une fois sur scène avec vous et je me suis vraiment senti bien. Je me sentais libre. Je ne focussais sur rien d'autre que la voix de l'animatrice. À comparer, sur Youtube, on ne voit pas comment les gens réagissent.

Sur Youtube on ne sait pas si les gens l'ont vu au complet ton film, s'ils l'ont aimé. À comparer à dans une salle, ok ouais, les gens qui applaudissent à la fin, ça ne veut pas nécessairement dire qu'ils l'aiment, sauf que, juste en regardant leur face, on peut déjà savoir si on les a touchés ou pas.

Mes autres films, j'ai plus montré ça à des jeunes pour essayer de les introduire dans le domaine. Y'en a plein qui ont dit : « *Wow! C'est beau! Comment t'as fait telle, telle pis telle affaire?* » Pis là, je leur dis que c'est facile quand tu le sais, que c'est comme faire du vélo. Si tu tombes la première fois, tu te relèves et tu réessaies jusqu'à ce que ce soit facile.

Pour le documentaire, y'en a dans salle qui sont venu me voir à la fin pour me féliciter et me dire que c'était un beau documentaire. C'est sûr que je ne savais pas trop quoi leur dire parce que c'est du monde que je ne connaissais pas. J'me sentais intimidé... mais le monde avait d'l'air ben content. Moi, j'étais un peu gêné parce que je me disais : « Hein! T'as aimé ça pis j'te connais même pas! ».

Je trouve ça plus valorisant de me faire féliciter par un inconnu que mes proches. Parce que lui tu ne le reverras peut-être pas, et va peut-être en parler à ses amis qui vont en reparler par la suite. Fek dans le fond, tout le monde va le voir, à comparer à mes amis qui peuvent dire qu'ils ont aimé ça, mais dans le fond, c'est juste pour te remonter.

Lors des ateliers, j'étais trop dans ma bulle. J'étais comme conscient à moitié de ce qui se passait autour de moi. Quand quelqu'un me parlait, j'étais comme...ouais, ouais. Moi, quand j'étais plus jeune, j'étais pas mal plus gêné. Vu que je ne vous connaissais pas encore, je m'étais replié sur moi-même jusqu'à tant qu'Éric vienne me parler. C'est ça, au début j'étais plus refermé, je me disais : « bon, c'est un projet, ça va se faire vite, pis après je vais m'en être débarrassé. » Finalement, je pense que je me suis trop attaché au projet. (rires)

Je pense que ce qui m'a le plus motivé à m'impliquer dans le projet, c'est la manière dont Éric fonctionnait. Lui, il ne se cachait pas, quand il disait quelque chose, on allait pas dans le sens contraire, fallait continuer. S'tait le fun pour vrai. Les règles qu'il avait mis, le matériel et le travail d'équipe, ça c'est très important. Quand tu fais des vidéos, si tu fais pas de travail d'équipe, t'es dans marde.

Je pense que ce qui particularisait l'approche de Éric, au début il y avait un jeune avec nous qui s'obstinait tout le temps avec. Et en le voyant aller, je me disais : « je pense qu'il est trop direct ». J'en avais peur tsé. Pis là, un moment donné, je voulais sacré mon camp, j'étais écœuré, mais je me suis dit : « Non ». J'ai commencé le projet, je vais finir le projet. Je n'aime pas ça lâché en plein milieu d'un projet.

Fek, j'ai fini le projet, mais aujourd'hui je réalise que j'ai bien fait de le finir. Et la manière qu'il intervenait, c'était la bonne manière de faire, ça m'a fait réagir et réaliser que ouais, aujourd'hui c'est de même que ça marche. C'était sincère ce qu'il disait.

Au début, je vous voyais plus comme des patrons, mais aujourd'hui, tsé, j'ai repris contact avec vous autres et on était supposé faire un projet ensemble. Fek, j'me dis que si jamais vous avez besoin d'un coup de main, vous savez que je suis toujours là. Mais, au début, c'était plus un rapport de patron.

C'est plus après coup qu'on réalise que vous aviez la bonne approche. Y'a ben du monde qui m'ont demandé : « Eille, pis? Il avait d'l'air sévère pour vrai ton patron? » Pis je leur disais : « Ben non, il n'est pas sévère, il est direct, mais pas sévère. Il voulait nous montrer la bonne façon et juste une fois et que ça marche. Pourquoi toujours répéter cinquante mille fois? »

Je ne pense pas que je m'aurais autant investi si les ateliers vidéos avaient été offerts en parascolaire.

C'est sûr que vous n'auriez peut-être pas été aussi franc et direct vu que c'est à l'école et que c'est des ateliers volontaires. Pis je pense que, moi j'aimais mieux ça quand c'était direct. Ce n'est pas question de se faire bosser, mais Éric disait quoi faire, sans possibilité de faire autrement.

C'est certain que ça m'a aidé d'avoir plus de responsabilités dans le projet étant donné que nous avons terminé le projet à quatre... mais comme je disais tantôt, j'étais gêné et c'était la raison pour laquelle je ne vous parlais pas au début. Je n'avais confiance encore en vous autres. Pis quand j'ai appris à faire confiance, c'est là que je me laissais lousse. C'est là que je parlais et que ça allait super bien.

Un moment marquant des ateliers pour moi, c'est quand on est allé dans le parc en face, pis que genre, pendant que les intervenants parlaient à un jeune, moi pis

deux autres, on filmait un écureuil. Il nous regardait dans haut, genre. Pis là, un moment donné, tu nous avais donné comme défi de te filmer pendant que tu courrais, de te suivre. Ça, c'était plus dur. Mais c'était super drôle. J'aimais bien ça.

En invitant des professionnels à des ateliers vidéos, c'est sûr qu'ils te montreraient comment eux feraient des *shots*. Mais le monde s'en foutent de ça. Les conseils, les gens, s'ils décident de les prendre, c'est sûr que ça va les aider, mais si t'es prend pas...

C'est sûr que ça amène un plus d'avoir des professionnels aux ateliers. Quand on fait un film, on veut quelque chose de beau, pis le professionnel va t'aider là-dedans. Il va te montrer comme il fait. Fek, là, tu prends un peu de ce qu'il t'a dit, et tu mélanges les conseils des différents intervenants, pis ça va donner quelque chose de beau.

C'est sûr que si on avait eu du gros équipement professionnel, on aurait eu besoin d'aide des professionnels pour l'utiliser, mais je me dis que le projet a été fait pour les jeunes, pour qu'ils réalisent leur premier film. Normalement, ce sont les jeunes qui doivent toucher à tout. Les pros sont en arrière pour *backer*, c'est tout.

Si les idées viennent des jeunes et que les pros opèrent le matériel en fonction de ça... ça peut être pas pire... mais ouais, ça m'aurait faite chier, je n'aurais pas aimé ça...

J'aurais aimé avoir plus de technique de caméra, mais pas que quelqu'un d'autre le fasse à ma place.

J'ai comme eu un trajet bizarre. J'ai passé de quelqu'un qui se faisait écoeurer partout et qui restait dans son p'tit coin à quelqu'un qui a un avenir devant lui, en passant par la caméra. Ouais, c'est ça...

RÉFÉRENCES

- Albers, P., et Jerome, C. H. (2007). The arts, new literacies, and multimodality. *English Education*, 40(1), 6-20.
- Amyot, Y. (2003). *Le marcheur-pédagogue : Amorce d'une pédagogie rhizomatique*. Paris : l'Harmattan.
- Archat-Tatah, C. (2013). *Ce que l'école fait avec le cinéma. Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Bailey, B. (2009). *Reel Literacies: Digital Video Production as a Literacy Practice*. (Thèse de doctorat inédite). University of Rochester.
- Bourassa, R. (2008). *La fiction hypermédiatique : une analyse intermédiaire des relations entre la fiction, la narrativité et les médias numériques*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Boutin, G. (2011). *L'entretien de recherche qualitatif* ([Éd.] rev. et corr.. éd.): Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Congdon, K.G. et D. Blandy, D. (2001). Approaching the real and the fake : Living life in the fifth world. *Studies in Art Education*, 42(3), 266-278
- Dyens, O. (2000). *Chair et métal. Évolution de l'homme : La technologie prend le relais*. Montréal : VLB éditeur.
- Elwes, C. (2005). *Video art : A guided tour*. London; New York : I.B. Tauris.
- Faucher, C. et Richard, M. (2009). L'art comme seuil entre les pratiques culturelles des jeunes et les pratiques scolaires : Investir le cyberspace au Québec. Dans Trémel, L (dir.), *La culture audiovisuelle : une nouvelle forme d'éducation populaire?* (p.135-163). Dijon : Éditions d'un autre genre.
- Goodman, S. (2003). *Teaching Youth Media: A Critical Guide to Literacy, Video Production, & Social Change*. New York: Teachers College Press.
- Haraway, D. (1991). *Simians, cyborgs and women : The re-invention of nature*. London : Free Association Books.
- Hall, T. (2012). Digital Renaissance: The Creative Potential of Narrative Technology in Education. *Creative Education*, 3(1), 96-100

- Harlan, M.A., Bruce, C. et Lupton, M. (2012). Teen Content Creators : Experiences of Using Information to Learn. *Library Trends*, 60(3), 569-587
- Labrie, M.-P. (2009). *Prémises d'une approche d'intervention éducative basée sur l'installation vidéo favorisant l'engagement chez les adolescents dans un contexte communautaire de prévention de la violence*. (Mémoire de maîtrise inédite). Université du Québec à Montréal.
- Laparé, M.-C. (2007). *Développement d'une approche artistique de l'enseignement de la vidéo au collégial*. (Mémoire de maîtrise inédite). Université du Québec à Montréal.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation 3e éd.* Montréal : Guérin.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*. vol.27 (1), 40-59.
- Lovett, M.K. (2008). *Creative intervention through Video Action Research and Pedagogy*. (Ph.D.). University of Illinois at Urbana-Champaign, Ann Arbor.
- Lucas, G. (2005). George Lucas on teaching visual literacy and communications. Diffusé par Edutopia à l'adresse http://www.youtube.com/watch?v=GwDXIA_6usI
- McMillan, I. (2007). *The irresistible art of video : Implementing digital video in middle years art*. (M.Ed.). University of Manitoba (Canada), Ann Arbor.
- Meigh-Andrews, C. (2006). *A history of video art : the development of form and function*. Oxford : Berg.
- Meirieu, P. (2000). « *L'art dans l'éducation, poudre aux yeux ou discipline fondamentale?* ». Transcription d'une conférence donnée à Bourboule. Genève : Association pour la Promotion de l'Enseignement des Arts Visuels.
- Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Paris : Autrement.
- Paillé, P. (2008). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Ranker, J. (2008). Making Meaning on the Screen : Digital Video Production About the Dominican Republic. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(5), 410-422

- Richer, C. (2012). *Le concept de soi : Voie d'épanouissement ou d'emprisonnement du capital social?* (M.A.). University of Ottawa (Canada), Ann Arbor.
- Rousseau, J.-J. (2002). *Émile, ou, De l'éducation*. Chicoutimi : J.-M. Tremblay.
- Savoie-Zacj, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zacj (Éds). *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schultze, U. et Mason, R. O. (2012). Studying cyborgs : Re-examining internet studies as human subjects research. *Journal of Information Technology*, 27(4), 301-312.
- Steeves, V. (2012). Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase III : la perspective des enseignants. Ottawa : HabiloMédias.
- Steeves, V. (2014). Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase III : La vie en ligne. Ottawa : Habilomédias.
- Tillmann, B., Madurell, F., Lalitte, P. et Bigand, E. (2005). Apprendre la musique : Perspectives sur l'apprentissage implicite de la musique et ses implications pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 152, p. 63-77.
- Vallerand, R. J. (2006). *Les fondements de la Psychologie Sociale* (2e éd.). Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. (2e. éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Wesley Imms, N.J., Jennifer Stevens-Ballenger. (2011). *Partnerships between school and the professional arts sector: Evaluation of Impact on Student Outcomes*. Australia : Arts Victoria.

BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE

- Asselin, M. (2006). Les blogues : De puissants outils pour faire apprendre. *Vie pédagogique* 140.
- Bourron, Y., Chaduc, J.-P. et Chauvin, M. (1998). *L'image soi par la vidéo : Pratique de l'autoscopie*. Paris : Top Éditions.
- Erikson, E.H. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Ito, M., Baumer, S., Bittani, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst, H.A., Lange, P.G., Mahendran, D., Martinez, K.Z., Pascoe, C.J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C. et Tripp, L. (2010). *Hangin Out, Messing Around and Geeking Out : Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge : The MIT Press.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. et Robinson, A.J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture : Media Education for the 21st Century*. Cambridge : The MIT Press.
- Lipovetsky, G., et Serroy, J. (2007). *L'écran global : Culture-médias et cinéma à l'âge hypermoderne*. Paris : Éditions du Seuil.
- Meissonnier, A-M. (1985). *Vidéo Brut*. Paris : Édition le Centre Georges-Pompidou.
- Mullen, C. et Rahn, J. (2010). *Viewfinding : Perspectives on New Media Curriculum in the Arts*. New York : Peter Lang Publishing.
- Poissant, L. et Tremblay, P. (2008). *Prolifération des écrans/of screens*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Poissant, L. (2000). Les technologies et l'enseignement des arts : Défis et enjeux. Dans F. Gagnon-Bourget et F. Joyal (dir.), *L'enseignement des arts plastiques : recherches, théories et pratiques* (177-186). London (Ontario) : Société canadienne pour l'éducation en arts.
- Richard, M. (2012). L'enseignement des arts et les dispositifs multimodaux dans les pratiques culturelles des jeunes. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

Richard, M. (2005). *Culture populaire et enseignement des arts : Jeux et reflets d'identité*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

Rush, M. (2007). *L'art vidéo*. Thames & Hudson.